

東海大學教育研究所

碩士論文

大專生課輔教師社會支持、教師自我
效能及班級經營效能之關係研究

A Study on the Relations among Social Support,
Teacher Self-Efficiency and Class Management
Efficacy of College Students as Tutors

研究生：何承穎撰

指導教授：林啟超博士

中華民國一〇六年六月

東海大學教育研究所碩士班

碩士論文

大專生課輔教師社會支持、教師自我
效能及班級經營效能之關係研究

A Study on Relations among Social
Support, Teacher Self-efficiency, and Class
Management Efficacy of College Students
as Tutors

研究生：何承穎

本論文業經審查及口試合格

論文考試委員 賴若峰 (主席)
李信良
林啟超 (指導教授)
所長 林啟超

中華民國 106 年 6 月

謝誌

這三年的時間不只完成了一本論文，更啟發我人生的目標，首先感謝東海大學教育研究所的老師們，在學期間除了指導專業領域的知識之外，還教導我們待人處事的道理，一字一句深深烙印在腦海裡，每當碰上瓶頸時就會想著老師們上課所教的道理，就能夠讓自己以更廣的視野以及更寬大的心胸去處理難題。

同是超人家族的姊妹們：芮綺、雅雯、舒雯，大家互相打氣以及催逼之下，我們實現一起畢業的誓言，謝謝你們；同窗好友玉齡、翡庭、素瑩、祐任、孟娟、子麟…等，各各身懷絕技，將各人不同領域的經驗及心得共同分享，互相學習、切磋，一起辦理研討會、討論報告…等，實在是人生中最珍貴的回憶，希望大家都能夠在畢業後勇於追夢，築夢踏實。所上的靈魂人物，岱芊姊，總是笑臉迎人，熱心助人，因為有你的幫助大家都能夠順利通過繁雜的行政程序，謝謝岱芊姊。

再來就是支持我的家人們，已經到了要開始工作養家年紀的我，待在教育界兩年後，決定踏上成為教師一職，而家人為了圓我教師之路的夢想，哥哥及丈夫一肩擔起養家的重任，讓我能夠放心的完成我的學業，因為有你們的支持才能讓我順利畢業。

最後在本論文完成之際，感謝我的指導教授林啟超博士，除了指導論文的寫作方式之外，在我們遇到挫折時，總是鼓勵我們繼續朝夢想邁進，別被現實生活打倒，讓我這段學習過程中受益良多。此外也衷心感謝口試委員李信良博士及賴志峰博士，不辭辛勞地批改論文，給予許多寶貴的建議與指導，使能順利完成論文，提攜勉勵之情，畢生永難忘懷。

何承穎

于東海大學教育研究所

107/07/19

大專生課輔教師社會支持、教師自我效能及班級經營效能之 關係研究

摘要

本研究旨在探討大專生課輔教師在從事補救教學時，其社會支持、教師自我效能與班級經營效能之間的關係，並檢驗所提出的理論模式與觀察資料模式的適配度，同時分析大專生課輔教師的教學歷程中，社會支持是否會透過教師自我效能影響其班級經營效能，以及探討不同背景大專生課輔教師在上述變項之差異情形。

本研究針對私人機構所招募的大專生課輔教師，以立意取樣進行問卷調查研究，大專生課輔教師共 246 位，並且以「大專生課輔教師社會支持量表」、「大專生課輔教師自我效能」、「大專生課輔教師班級經營效能量表」作為研究工具，而後以描述性統計、單因子多變量分析、賀德臨 T^2 考驗、皮爾森積差相關分析、結構方程模式等統計方式進行分析，研究結果如下：

- 一、不同背景變項(性別、年級、年資、是否修習師培課程)的大專生課輔教師的在社會支持部分顯著差異。
- 二、不同背景變項(性別、年級、年資、是否修習師培課程)的大專生課輔教師在教師自我效能有顯著差異。
- 三、不同背景變項(性別、年級、年資、是否修習師培課程)的大專生課輔教師在班級經營效能有顯著差異。
- 四、大專生課輔教師的社會支持、教師自我效能及班級經營效能間有中高度相關。
- 五、大專生課輔教師的社會支持對教師自我效能有直接效果存在。
- 六、大專生課輔教師的教師自我效能對班級經營效能有直接效果存在。
- 七、大專生課輔教師的社會支持對班級經營效能無直接效果存在。
- 八、大專生課輔教師的教師自我效能具有中介社會支持對班級經營效能的效果

關鍵詞：社會支持、教師自我效能、班級經營效能、大專生課輔教師

A Study on the Relations among Social Support, Teacher Self-Efficiency and Classroom Management Efficacy of College Students as Tutors

Abstract

The purpose of this study was to investigate the relations among the social support, teachers' self-efficiency and classroom management efficacy of college students as tutors in the remedial teaching, and to test path model of the theoretical model and observe data. At the same time, whether teacher self-efficacy as a mediator between social support and classroom management efficacy. In addition, the study analyzed the effects of tutors' demographic variables on social support, teacher self-efficiency and classroom management efficacy.

The participants consisted of 246 tutors from four private organizations. The required data were collected with three sets of instruments, included "College Tutors' Social Support Scale", "College Tutors' Teacher Self-Efficiency Scale", and "College Tutors' Classroom Management Efficacy Scale." The data was analyzed using descriptive statistics, one-way MANOVA, Hotelling T^2 , Pearson product-moment correlation, and one-way covariance structure. The main findings were listed as follow:

1. Demographic variables (gender, grade, semesters of serving, and taking education program or not) had some of significant effects on college tutors' social support.
2. Demographic variables (gender, grade, semesters of serving, and taking education program or not) had significant effects on college tutors' teacher self-efficiency.
3. Demographic variables (gender, grade, semesters of serving, and taking education program or not) had significant effects on college tutors' classroom management efficacy.
4. There were significantly positive relations among tutors' social support, teacher self-efficiency and classroom management efficacy.
5. College tutors' social support had a direct effect on teacher self-efficiency.

6. College tutors' teacher self-efficiency had a direct effect on classroom management efficacy.

7. College tutor's social support had no direct effect on classroom management efficacy.

8. College tutors' teacher self-efficiency was a mediator between social support and classroom management efficacy.

Keywords : social support, teacher self-efficiency, classroom management efficacy, college students as tutors.

目次

目次.....	i
表次.....	iii
圖次.....	vii
第一章 緒論.....	1
第一節 研究動機.....	1
第二節 研究目的.....	3
第三節 研究問題.....	4
第四節 名詞釋義.....	5
第五節 研究範圍與限制.....	7
第二章 文獻探討.....	9
第一節 國內大專生課輔教師現況.....	9
第二節 社會支持理論及其相關研究.....	12
第三節 教師自我效能理論及其相關研究.....	21
第四節 班級經營效能理論及其相關研究.....	30
第四節 社會支持、教師自我效能及班級經營效能相關研究.....	42
第三章 研究方法.....	45
第一節 研究架構.....	45
第二節 研究假設.....	46
第三節 研究對象.....	48
第四節 研究工具.....	51
第五節 研究流程.....	65
第六節 資料分析與處理.....	67
第四章 研究結果.....	69
第一節 大專生課輔教師的社會支持、教師自我效能及班級經營效能之現況	

分析.....	69
第二節 不同背景變項的大專生課輔教師的社會支持、教師自我效能及班級 經營效能之差異情形.....	71
第三節 大專生課輔教師的社會支持、教師自我效能及班級經營效能之相關 情形.....	83
第四節 結構方程模式.....	88
第五章 討論、結論與建議.....	99
第一節 討論.....	99
第二節 結論.....	107
第三節 建議.....	109
參考文獻.....	113
附錄.....	127

表次

表 2-1	國內課輔相關計畫.....	9
表 2-2	國內外學者對社會支持之定義彙整表.....	12
表 2-3	社會支持來源彙整表.....	15
表 2-4	國內外學者對社會支持的分類彙整表.....	17
表 2-5	不同背景變項在社會支持研究結果彙整表.....	19
表 2-6	國內外學者對教師自我效能之定義彙整表.....	21
表 2-7	教師自我效能之向度概念彙整表.....	25
表 2-8	不同背景變項在教師自我效能研究結果彙整表.....	28
表 2-9	班級經營之定義彙整表.....	31
表 2-10	班級經營效能之定義彙整表.....	35
表 2-11	班級經營效能內涵統計表.....	38
表 2-12	不同背景變項在班級經營效能研究結果彙整表.....	40
表 3-1	預試樣本抽樣與回收統計表.....	48
表 3-2	正式樣本抽樣與回收統計表.....	49
表 3-3	正式問卷有效樣本基本資料摘要表.....	49
表 3-4	大專生課輔教師社會支持項目分析摘要表.....	52
表 3-5	大專生課輔教師社會支持之情緒性支持因素分析摘要表.....	54
表 3-6	大專生課輔教師社會支持之工具性支持因素分析摘要表.....	55
表 3-7	大專生課輔教師社會支持之訊息性支持因素分析摘要表.....	55
表 3-8	大專生課輔教師社會支持之評價性支持因素分析摘要表.....	56
表 3-9	大專生課輔教師社會支持信度分析摘要表.....	57
表 3-10	大專生課輔教師教師自我效能量表項目分析摘要表.....	58

表 3-11	大專生課輔教師教師自我效能量表因素分析摘要表.....	59
表 3-12	大專生課輔教師教師自我效能量表信度分析摘要表.....	60
表 3-13	大專生課輔教師班級經營效能量表項目分析摘要表.....	61
表 3-14	大專生課輔教師班級經營效能之班級氣氛因素分析摘要表.....	63
表 3-15	大專生課輔教師班級經營效能之生活常規因素分析摘要表.....	63
表 3-16	大專生課輔教師班級經營效能之學生學習因素分析摘要表.....	64
表 3-17	大專生課輔教師班級經營效能之教學品質因素分析摘要表.....	64
表 3-18	大專生課輔教師班級經營效能信度分析摘要表.....	65
表 4-1	大專生課輔教師之社會支持現況摘要表.....	70
表 4-2	大專生課輔教師之教師自我效能現況摘要表.....	70
表 4-3	大專生課輔教師之班級經營效能現況摘要表.....	71
表 4-4	不同性別的大專生課輔教師在社會支持之差異比較.....	72
表 4-5	不同年級的大專生課輔教師在社會支持之差異比較.....	72
表 4-6	不同服務時間的大專生課輔教師在社會支持之差異比較.....	73
表 4-7	修習師培課程與否在社會支持之差異比較.....	74
表 4-8	不同性別的大專生課輔教師在教師自我效能之差異比較.....	75
表 4-9	不同年級的大專生課輔教師在教師自我效能之差異比較.....	76
表 4-10	不同服務時間的大專生課輔教師在教師自我效能之差異比較.....	77
表 4-11	修習師培課程與否在教師自我效能之差異比較.....	78
表 4-12	不同性別的大專生課輔教師在班級經營效能之差異比較.....	79
表 4-13	不同年級的大專生課輔教師在班級經營效能之差異比較.....	80
表 4-14	不同服務時間的大專生課輔教師在班級經營效能之差異比較.....	81
表 4-15	修習師培課程與否在班級經營效能之差異比較.....	82

表 4-16	大專生課輔教師之社會支持與教師自我效能之相關分析摘要表.....	83
表 4-17	大專生課輔教師之社會支持與班級經營效能之相關分析摘要表.....	85
表 4-18	大專生課輔教師之教師自我效能與班級經營效能之相關分析摘要 表.....	87
表 4-19	各變項間的常態分配檢驗摘要表.....	90
表 4-20	社會支持、教師自我效能與班級經營效能初始模式潛在變項與觀察變項 間之參數估計摘要表.....	92
表 4-21	整體模式適配度指標檢驗摘要表.....	94
表 4-22	社會支持、教師自我效能與班級經營效能整體模式潛在結構適配度檢定 摘要表.....	95
表 4-23	間接效果與直接效果參數估計摘要表.....	97
表 5-1	研究結果支持研究假設與否摘要表.....	99

圖次

圖 2-1	教師自我效能循環模式圖.....	24
圖 3-1	研究架構圖.....	45
圖 3-2	結構方程模式圖.....	46
圖 3-3	研究流程圖.....	66
圖 4-1	整體模式路徑分析圖.....	89
圖 4-2	社會支持、教師自我效能與班級經營效能之初始模式（未標準化）...91	
圖 4-3	社會支持、教師自我效能與班級經營效能之初始模式（標準化）.....91	

第一章 緒論

本研究旨在探討大專生課輔教師在課輔情境時，其社會支持、教師自我效能與班級經營效能之間的關係。本章共分五節，第一節是研究動機，第二節是研究目的，第三節是研究問題，第四節是名詞釋義，第五節則是研究限制。

第一節 研究動機

近年來，隨著國內社會與經濟的改變，造成貧富差距的問題逐漸擴張，使得弱勢家庭的學生人數愈來愈多，政府也因此開始實施弱勢學生照顧以及弱勢學生補救教學（洪儷瑜，2001；教育部，2011）。除了政府機關之外，還有許多民間機構也投入資金，參與補救教學，以回饋社會。雖然弱勢補救教學應以學生為主，相對的「師資」也是很重要的一環，優良的師資不只提升補救教學的品質，也可提升學生的生理、心理及社會發展的功能（曾榮祥，2012；Hudson, Skamp, & Brooks, 2005）。目前國內補救教學師資以現職教師為主，儲備教師、師資生與接受十八小時培訓之教育相關人員為輔，而私人機構的師資則是以社區民眾及大專生為主，本研究以大專生課輔教師為主要研究對象，以了解私人機構大專生課輔教師的現況為何，為本研究目的之一。

就大專生課輔教師的生活而言，課輔教師除了自己學校的課業外，同時要備課、教學、輔導學生行為問題，定期參與檢討會，此外還得利用假日參與研習，這些壓力可能會影響其身心健康，進而影響教學品質。而過去研究指出社會支持會影響個體的身、心理健康（Siebert, Mutran, & Reitzes, 1999）；社會支持可以降低壓力的消極效果或惡化壓力的負面影響，（Stetz, Stetz, & Bliese, 2006）。因此想探討大專生課輔教師的社會支持情形為何，為本研究目的之二。

孫志麟(2003)研究指出,教師自我效能是以「教學」為情境所形成的構念,即使大專生課輔教師並非接受正式教育訓練之教師,但仍可因「教學」情境而感知教師自我效能感。目前國內針對教師自我效能以及教師教學效能投入研究,以教師自我效能、工作價值觀以及角色知覺進行研究(李雯智,2012);以教師自我效能及集體效能進行研究(陳俊瑋、吳璧如,2010);以教師自我效能影響因素進行研究(陳英進,2008);也有以實習生自我效能及相關因素進行研究(呂文惠、王金國,2014);就過去的研究可以發現,我們往往針對現職教師、未來要成為教師的實習生以及代理教師的課後照顧進行研究,因此想探討大專生課輔教師的教師自我效能情形為何,為本研究目的之三。

大專生課輔教師在課前做好上課準備,往往到了現場卻無法發揮教學功能,因此做好班級經營,上課有秩序、班級氣氛良好,才能夠有最佳的教學品質,所以班級經營對課後輔導班而言是很重要的一環。班級經營的概念是來自於「人」與「物」;「人」是指教師自身班級經營,而「物」指的是成效(黃淑寬,2006)。就班級經營效能而言,不但要發揮自我效能,將班級的人、事、物做最合適的安排,使班級常規表現、學生學習效果、教師教學品質等均有良好效果(施怡僑、賴志峰,2013)。曾榮祥(2012)的研究指出,教師的自我效能對班級經營效能的影響具有顯著的正向關係,原因為教師若能具備高度的自我效能,對於自身的工作知能有良好的知覺,以及預期能夠正向影響學生學習表之主觀看法與評估,則可產生良好的互動效果,也就是說教師的自我效能越高,對班級的經營效能也越高。因此想探討大專生課輔教師的班級經營效能情形為何,為本研究目的之四。

從過去的研究可以發現在教育領域中,社會支持、教師自我效能與班級經營效能會因為背景變項不一樣而有不同的結果。女性教師社會支持感較男性教師高(闕美華,2000;謝孟珂,2012;鄭國良,2013;黃如儀,2014);就學歷對社會支持感並無差異(林淑雯,2009;林淑賢,2012;吳淑芬,2012;黃如儀,2014);就服務時間對社會支持感,大部分顯示年資在「11年至20年」的教師社會支持感

最高（吳淑芬，2012；鄭國良，2013）。男性教師教師自我效能感較女性教師高（陳俊璋，2009；邱國峰，2012；姚宛柔，2015）；學歷對教師自我效能感則是研究所以上的教師感知較高（顏大凱，2009；柯昭明，2013）；服務時間對教師自我效能感，則是愈資深的教師感知愈高（鄭國良，2013；陳雅昕，2015）；女性教師對班級經營效能感知較男性教師高（呂孟真，2005；李姿瑩，2013）；學歷對班級經營效能感知則是無差異；服務時間對班級經營效能感知則是愈資深的教師感知愈高。由於之前的研究以正式教師、代理教師為研究對象，而本研究的研究對象為大專生課輔教師與之前的研究不同，因此有再探討的必要性。此外，本研究的背景變項除了將性別、年級及服務時間之外，還加入是否修習師培課程，由於大專生課輔教師仍是在學身份，因此將是否修習師培課程納入探討的背景變項中，此為研究目的之五。

過去研究指出社會支持可以有效預測自我效能（鄭國良，2013；詹敏慈，2012；Shen, 2009），社會支持可以降低壓力但要視自我效能的高低來判斷（Stetz, Stetz & Bliese, 2006）；而教師自我效能與班級經營有關（林美霞，2010；曾榮祥，2012），教師自我效能越高對班級經營的掌握度也就越高；然而過去獻指出，初任教師可以透過參與教師社群、研討會等方式，向資深導師詢問、討論，進而調整班級經營策略（柯斯媛，2008）；此外，教師的教學若有適當的社會支持有助於教學的工作（陳宇杉，2004）；而社會支持是否能透過教師自我效能的中介而影響班級經營呢？此為研究目的之六。

第二節 研究目的

根據上述之研究動機，本研究旨在探討大專生課輔教師社會支持、自我效能、班級經營之情形，其研究目的如下：

一、了解大專生課輔教師的社會支持、教師自我效能與班級經營之現況。

- 二、不同背景變項（性別、就讀年級、服務時間、是否修習師培課程）之專大課輔教師社會支持、教師自我效能與班級經營效能的差異情形。
- 三、探討本研究所提出的理論模式與資料的適配情形。
- 四、探討大專生課輔教師的社會支持對教師自我效能之預測情形。
- 五、探討大專生課輔教師的教師自我效能對班級經營效能之預測情形。
- 六、探討大專生課輔教師的社會支持對班級經營效能之預測情形。
- 七、探討大專生課輔教師的教師自我效能在社會支持及班級經營效能之中介情形。

第三節 研究問題

依據以上研究目的，本研究提出的研究問題如下：

- 一、大專生課輔教師的社會支持、教師自我效能與班級經營之現況為何？
- 二、不同背景變項(性別、就讀年級、服務時間、是否修習師培課程)的大專生課輔教師之社會支持、教師自我效能以及班級經營效能是否有差異？
- 三、驗證本研究所提出的理論模式與觀察研究資料的適配情形為何？
- 四、大專生課輔教師之社會支持對教師自我效能是否有直接效果？
- 五、大專生課輔教師之教師自我效能對班級經營效能是否有直接效果？
- 六、大專生課輔教師之社會支持對班級經營效能是否有直接效果？
- 七、大專生課輔教師之教師自我效能是否會在社會支持對班級經營效能之間具有中介效果？

第四節 名詞釋義

一、大專生課輔教師 (College Student Tutors)

以私人教育基金會或私人機構之大專生作為其主要師資來源，經書面、試教篩選過程遴選而出，之後配合參與其機構培訓課程，在學校正常上課以外的時間，親自前往課輔學生所在學校或機構，進行課後輔導協助課輔學生。

二、社會支持 (Social Support)

由 Caplan (1974) 先提出社會支持的概念，將社會支持定義為，個體處理面臨的壓力、促進身心健康、適應生活環境時，身邊的家人、朋友、或重要他人給予情感上、工具上、訊息上、評價上以及陪伴上...等方式的幫助。

本研究參考詹敏慈 (2015) 的研究，教師社會支持包含四個面向，情緒性支持、工具性支持、訊息性支持、與評價性支持，以上各分量表上得分愈高者，其社會支持表現在該向度有較高的傾向。解釋如下：

(一) 情緒性支持：當大專生課輔教師面對壓力情境時，經由他人的傾聽、安慰、關心或鼓勵，能使其情緒轉變成較健康且積極。

(二) 評價性支持：大專生課輔教師經由他人正向的讚賞、回饋或肯定，讓其得到內在性持，提升其自我評價。

(三) 工具性支持：當大專生課輔教師在面對問題時，有他人適時的提供服務、器材或物質上的協助，幫助個體解決問題。

(四) 訊息性支持：大專生課輔教師得到來自他人的建議、資訊、經驗、知識，有助於解決教學困境及工作上的問題。

三、教師自我效能 (Teacher Self-Efficacy)

教師自我效能包含教師對自己教學能力的信念、正面影響學生學習的能力、

以及能完成教學任務的認知與判斷（詹敏慈，2015；Bandura, 1997），就是一種教師對自己教學能力的主觀判斷。而本研究將自我效能感的概念運用在大專生課輔教師面臨的教學情境中，測量對於擔任教師的信心程度以及願意努力程度。

根據 Gibson 與 Dembo（1984）所界定的「教師自我效能感量表」，主要區分成「個人教學效能」與「一般教學效能」兩個向度，本研究參考鄭國良（2013）的研究為基礎，再針對大專生課輔教師的特性進行修改，在各分量表上得分愈高者，其自我效能表現在該向度有較高的傾向。解釋如下：

- （一）個人教學效能：大專生課輔教師對自身具備的教學能力與技巧的信念。
- （二）一般教學效能：大專生課輔教師面對外在負面環境的限制時，相信教育的力量能夠協助學生，面對外在不利因素的影響。

四、班級經營效能（Class Management Efficacy）

Evertson、Emmer、Clement 與 Worsham（1994）指出班級經營效能或班級經營成效是班級經營有效運作的核心評量規準，高班級經營效能的教師，會高度投入班級事務，在執行教學工作任務時，亦會展現出高度合作性，進而提高班級經營的績效。

本研究依據李冠宏（2016）所編製的「國小社會科領域教師班級經營效能量表」，為基礎，再加以編製成適用於大專生課輔教師之班級經營量表，測量大專生課輔教師班級經營效能情形，主要分成四個向度，以上各分量表上得分愈高者，其班級經營表現在該向度有較高的傾向，其解釋如下：

- （一）班級氣氛：在課輔的課程中師生交互作用所產生的氛圍，良好的氛圍有助於學生學習，其內容包含師生及同儕的互動關係、學生對於課輔班級的向心力、歸屬感及團結合作。
- （二）生活常規：大專生課輔教師能建立明確合理的班級常規，以維持班級的運作，讓學生進行有效的學習活動，其內容包含制定班規、指導學生的生活教育、處理學生問題行為...等。

(三) 學生學習：課輔班級的學生能主動且積極的參與教學活動，且對課程的學習產生興趣，並在學習成就上有良好的表現。

(四) 教學品質：大專生課輔教師能在課前充分準備教學內容、掌握教學目標、控管教學時間及進度、有系統的呈現教學內容，以活潑有趣的方式與學生互動，促進學生有效學習。

第五節 研究範圍與限制

為瞭解本研究範圍與可能面臨的限制，所以將本研究範圍及限制說明如下：

一、研究範圍

(一) 研究對象

本研究所指之課輔教師是參與私人機構所設立的課後輔導方案之大專院校在學學生，包含大學日間部、研究所碩/博士班。

(二) 研究內容

以大專生課輔教師的社會支持、教師自我效能與班級經營效能之關係為本研究的重點。

二、研究限制

(一) 研究對象

本研究對象以參與私人機構設立的課後輔導方案之大專院校在學學生為主，並未包含教育部認證之課後照顧班、補救教學與數位學伴的教師，因此研究結果無法推論到其他方案的課輔教師上。

(二) 研究變項

影響大專生課輔教師的社會支持、教師自我效能、班級經營效能的因素，除了本研究所列個人背景變項之外，尚有教師個人心理因素、教師個人特質、社會

法令...等因素。本研究因為時間及人力的限制，未能完整探討所有的影響因素，僅選擇其中研究者關心的變項進行研究。

第二章 文獻探討

本章內容共分成五節，第一節描述國內大專生課輔教師現況；第二節描述社會支持的理論及相關研究；第三節陳述教師自我效能的理論及相關研究；第四節描述班級經營效能的理論及相關研究；第五節探討社會支持、自我效能及班級經營效能的理論及相關研究。

第一節 國內大專生課輔教師現況

目前國內大專生擔任課輔教師的種類繁多，有課輔計劃、課輔服務、課輔活動...等。而所謂的課輔教師是指擔任學童於放學後至家長下班前這段時間的照顧與輔導相關工作的教師（游嫻鈴，2009）。而課輔也包含了「課後照顧」所能提供的服務，舉例而言，輔導學童課業、生活照顧、才藝教導、團康活動、戶外教學...等（謝佩容，2007）。本研究主要是以課輔計畫中，指導學業落後之學生的大專生課輔教師，以下表 2-1 針對國內對課輔計畫作說明。

表 2-1

國內課輔相關計畫

計劃名稱	主辦/贊助單位	團隊成員	服務對象
補救教學	教育部	現職教師、 儲備教師、 大專生、 其他教育人員	學習成就為班上後 35% 的國民中小學學童

(續下頁)

計劃名稱	主辦/贊助單位	團隊成員	服務對象
數位學伴	教育部	大專生	各縣市符合 e 化發展程度較為緩慢之 3-5 級區域之國民中小學學童
夜光天使 點燈專案	教育部	現職教師、 儲備教師、 退休教師、 大專生、 教育專長人員	全國低收入戶家庭、單親、失親、隔代教養、家境特殊之弱勢家庭國民中小學學童
臺灣永齡希望小學弱勢學童課輔計畫	永齡教育慈善基金會	現職教師、 儲備教師、 退休教師、 大專生	合作機構所在區域之國民小學弱勢之學童
博幼課輔方案	博幼基金會	現職教師、 儲備教師、 退休教師、 大專生、 社區人員	合作區域之低收入戶家庭、單親、失親、隔代教養、家境特殊之弱勢家庭國民中小學學童
大象牽小象 象圈工程計畫	遠見雜誌 伊甸基金會	社區人員、 大專生	低收入戶、單親、失親、隔代教養、家境特殊之弱勢家庭國民中小學學童
「播撒希望種子」 弱勢家庭學童教育助專案	聯華電子科技文教基金會	大專生	新竹、臺南低收入戶家庭、單親、失親、隔代教養、家境特殊之弱勢家庭國民小學學童

計劃名稱	主辦/贊助單位	團隊成員	服務對象
課後輔導 教學計畫	林業生福利 基金會	大專生	臺中、嘉義地區低收入 戶家庭、單親、失親、 隔代教養、家境特殊之 弱勢家庭國民中小學學 童
夢想起飛 課輔計畫	元大文教 基金會	大專生	北部地區弱勢家庭之國 民中小學學童
AAOT 線上 家教促進協會	財團法人臺中線 上家教促進協會	大專生	合作社福機構之弱勢家 庭國民中小學學童
「薪傳 100X 課輔 100」計畫	中華開發工業銀 行文教基金會	大專生	全國弱勢學童（低收入 戶家庭、單親、失親、 隔代教養、家境特殊）

綜上所述可以發現，教育部的課輔計畫所聘請的教師，大部分以教育相關背景的教師為主，要接受八小時或十八小時補救教學相關課程，才能夠進到教育部補救教學計畫擔任教師；而私人機構大部分則是招募合作學校之大專生成為課輔教師，而招募到的大專生不一定有教育相關背景，因此相關單位會提供培訓的課程讓大專生課輔教師得到課輔相關知能（林沛吟，2011；游嫻鈴，2009）。本研究的大專生課輔教師來源以私人機構為主，了解其社會支持、教師自我效能、班級經營效能的分佈情形。

第二節 社會支持理論其相關研究

從過去的研究中可以發現，學者們將社會支持的內容分成定義、來源、內涵以及背景變項相關研究，以下分別述之：

一、社會支持的定義

社會支持包含了兩個概念，其一是社會概念，是一種社會與環境互動的關係，其二是支持要素來源、運作方式及互動的過程。此概念最早是由 Caplan (1974) 提出社會支持的定義，是指當個人面對壓力的情境時，身邊的親朋好友或是重要他人給予不同形式的支持或援助；此外 Cobb (1976) 接著提出社會支持是透過訊息的交換，以提供個人及家庭情緒、尊重與社會網絡的支持，讓個人覺得被關心、有歸屬感。而 Shumaker 與 Brownell (1984) 也指出，社會支持是個人與團體或與他人之間的互動關係，此外社會支持也是兩人以上的社會資源交換的方式。由上述所知，社會支持會因為研究者的研究取向不同，而有不一致的看法，經過研究者整理後列於表 2-2：

表 2-2

國內外學者對社會支持之定義彙整表

研究者 (年代)	社會支持之定義
Caplan(1974)	指個人面對壓力時，身邊的家人、朋友、和重要他人可以給予各種形式的支持與幫助，包含提供資訊、引導以及情緒上的安慰等。
Cobb (1976)	指個人透過訊息交換的方式，讓個體感受到關愛、尊重以及歸屬感。
Turner (1983)	社會支持包括個人認知與自我相關的訊息，個體可以理解被他人所支持的經驗。

研究者 (年代)	社會支持之定義
House 與 Kahn (1985)	社會支持是透過人際間的交流，獲得情感上的安慰、物質的交換、資訊的交流以及提高評價...等。
Thoits (1986)	社會支持是來自於家人、朋友、以及重要他人，以滿足個體的需求以及促進環境適應的能力。
Guralnick, Hammond, Neville 與 Connor (2008)	社會支持來源可以分成「非正式」來自家人或朋友；「正式」是來自專業人士或機構；從人際網絡中得到支持。
井敏珠 (1992)	社會支持可以增進個體適應問題能力，透過在社會互動的過程中，獲得情緒上、實質上或訊息上的支持與回饋。
李新民 (2004)	利用主、客觀取向詮釋教師社會支持的定義，主觀取向是從教師個人知覺到的社會支持，包含情緒支持及實際協助行動；客觀取向則是從教師工作的社會人際分析社會支持，包含一般性支持、同儕支持、專業支持。
邱欣怡 (2008)	社會支持是個體從社會人際互動中，從重要他人得到情緒性與實質性的協助與支持。
黃雅琪 (2010)	社會支持是指個體在日常生活中，藉由互動關係及支持系統得情緒性與實質性的協助。
林志丞 (2014)	社會支持是個體藉由與其他的互動過程中，獲得各種形式的支持，讓個體減少面對壓力時所產生身心健康上的衝擊，而支持的形式可以從情緒性、訊息性或實質性的協助，讓個體知覺到或實際接受到協助。

(續下頁)

研究者（年代）	社會支持之定義
黃如儀（2014）	個體在正向社會網絡互動中，獲得重要他人的情緒性支持、實質性支持與訊息性的支持，透過這些不同形式的支持，滿足個體內在與外在的需求，並舒緩壓力、適應環境、解決生活及工作困境的能力。
詹敏慈（2015）	社會支持是指個人在自己所在的環境中，經人、事、物的互動，得到他人所提供的各種形式協助，而能夠讓個人處理所面臨的壓力，促進身心健康。

根據表 2-2 所述，社會支持是個體在面對壓力時，透過家人、朋友、及重要他人的互動中，獲得情感、尊重等情緒性的支持，以及物資、資訊、知識等實質性支持，並透過各種形式的支持與協助，使個體受到尊重、關懷，讓個體減輕壓力，增加適應環境的能力。本研究的社會支持定義為，大專生課輔教師在面對課輔環境時的壓力，透過與課輔夥伴的互動中，獲得情緒性、工具性、訊息性、評價性支持，使個體感受尊重及關懷，適應環境的能力以及解決工作困境的能力。

二、社會支持的來源及類型

根據上述各研究者對社會支持的定義由不同的角度及不同的方式來解釋，大致可以將社會支持分成來源及類型兩大類。以下以社會支持的來源及類型分別探討：

（一）社會支持的來源

社會支持的來源是指社會支持的提供者。個體在社會網路中，不同的支持來源提供不同的支持方式，彼此之間相互合作，更能增進個體的適應與調整（林萃芄，2011）。

Brown 認為社會支持的來源有可分成可：非正式的及正式的社會支持來源。

非正式來源是指初級團體裡的成員，如家人、親戚、朋友、及同事等；正式的來源是指提供服務的學校、衛生機關、政府或民間社利機構(引自林萃芄, 2011)。

下表 2-3 為國內外關於社會支持來源的整理：

表 2-3

社會支持來源彙整表

研究者 (年代)	社會支持來源								
	家人	同事	同儕	朋友	長官	學生	家長	專業人士	親戚
Salami(2011)	○	○		○					
闕美華 (2000)	○		○					○	
張佩娟 (2004)	○	○		○	○				○
高碧森 (2010)	○	○		○	○				○
黃雅琪 (2010)	○	○	○		○				
邱筱雯 (2010)	○	○	○	○	○				○
林萃芄 (2011)	○	○	○	○		○	○		○
吳煥烘、林志丞 (2011)	○			○				○	
吳淑芬 (2012)	○		○						
謝孟珂 (2012)	○	○		○		○	○	○	
林湘蓁、張美雲 (2013)	○	○	○		○				
許惠英、蔡慧敏 (2013)	○	○	○		○				
鄭國良 (2013)	○	○	○	○	○				○

(續下頁)

研究者（年代）	社會支持來源								
	家人	同事	同儕	朋友	長官	學生	家長	專業人士	親戚
劉惠嬋、胡益進 (2014)	0	0			0	0	0	0	
周郡旂、陳嘉成 (2016)	0	0	0	0					0
合計	15	12	9	9	8	3	3	4	6

綜合上表各學者所述，社會支持來源以家人最多，其次是同事、同儕、朋友、長官、親戚、專業人士、學生、家長。而在本研究中的社會支持來源以同事以及長官為主，因為大專生課輔教師的工作場域裡，同事是指在同機構的課輔教師，透過討論分享得到支持；長官是指該機構的督導或是社工，藉由課輔教師的教學日誌得知課輔教師授課困擾，並給予建議，讓大專生課輔教師得到支持。

（二）社會支持的類型

目前國內外的學者對於社會支持的觀點有所不同，在分類上也會有所差別，因為個體面對的壓力來源不同，因此會需要不同的社會支持方式來適應環境。下表 2-4 為國內外學者對社會支持內涵的分類：

表 2-4

國內外學者對社會支持內涵的分類彙整表

研究者 (年代)	社會支持內涵								
	情感性支持	工具性支持	訊息性支持	評價性支持	自尊支持	社會網路支持	知覺性支持	實質性支持	情緒資訊支持
Cobb(1976)	○				○	○			
Caplan (1977)	○						○		
House(1981)	○	○	○	○					
Thoits(1982)	○	○							
Prins(2007)	○		○					○	
Hauck, Snyder, 與 Cox (2008)	○		○					○	
陳鈺萍 (2004)	○	○	○						
古婷菊 (2006)	○	○	○						
黃儒傑 (2008)		○		○					○
鄭正昇 (2008)	○								○
邱筱雯 (2010)	○		○					○	
林淑賢 (2011)	○	○	○						
陳紋遙 (2012)	○	○	○						
謝孟珂 (2012)	○		○					○	

(續下頁)

研究者 (年代)	社會支持內涵								
	情感性支持	工具性支持	訊息性支持	評價性支持	自尊支持	社會網路支持	知覺性支持	實質性支持	情緒資訊支持
林湘蓁、張美雲 (2013)	0		0					0	
陳雅昕 (2015)		0		0					0
連廷嘉 (2015)	0							0	
詹敏慈 (2016)	0	0	0	0					
合計	16	9	11	4	1	1	1	6	3

綜上所述，社會支持內涵的分類有不同的觀點，因此個體所需要的社會支持方式也會因為面臨的情境而有所不同，大部分的研究以情感性支持為主，其次是工具性支持及訊息性支持，再者是評價性支持及實質性支持，由於 Cohen 和 Wills (1985) 的研究中說明實質性支持亦稱為工具性支持，因此不另外探討。所以本研究選擇以情感性支持、工具性支持、訊息性支持以及評價性支持為大專生課輔教師社會性支持的內涵。

三、社會支持相關研究

社會支持的相關研究已有許多，以下表 2-5 將針對社會支持在性別、任教年資、以及教育程度等背景變項說明：

表 2-5

不同背景變項在社會支持研究結果彙整表

研究者(年代)	背景變項		
	性別	最高學歷	服務年資
闕美華(2000)	女性>男性		資深>資淺
黃麗君(2006)	女性>男性	整體 X 碩士>學士	整體 X 「16 年以上」 平均數最高
邱欣怡(2007)	整體 X 平均數女性>男性		整體 X 「5 年以下」 平均數最高
黃儒傑(2008)			資深>資淺
林淑雯(2009)	整體 X 平均數女性>男性	整體 X 平均數師專最高	整體 X 「16-20 年」 平均數最高
邱筱雯(2011)	整體 X 平均數女性>男性	X	整體 X 「21 年以上」 平均數最高
林淑賢(2012)	整體 X 平均數女性>男性	整體 X 情感支持研究所< 師範學院	整體 X 「1-5 年」 平均數最高
吳淑芬(2012)	整體 X 平均數女性<男性	整體 X 平均數師專最高	「11-20 年」> 其他年資

(續下頁)

研究者(年代)	背景變項		
	性別	最高學歷	服務年資
謝孟珂(2012)	女性>男性	整體 X 平均數特教師專最低	整體 X 「21 以上」 平均數最高
鄭國良(2013)	女性>男性	研究所以上>大專院校	「11-19 年」> 「5 年以下」 「20 年以上」
黃如儀(2014)	女性>男性	整體 X 平均數碩士<學士	整體 X 「26 以上」 平均數最高
詹敏慈(2015)	整體 X 平均數女性<男性		整體 X 工具及評價 資深>資淺
周郡旂、 陳嘉成(2016)			X

「X」表示無顯著差異；空白則表示研究者未探討

從表 2-5 中可以得知，性別對社會支持的差異現象並不一致，然而大部分研究顯示，女性教師的整體社會支持或部分社會支持都較男性教師高(闕美華，2000；黃麗君，2006；謝孟珂，2012；鄭國良，2013；黃如儀，2014)；學歷對社會支持的差異現在並不一致，大部分研究顯示學歷對社會支持並無差異(黃麗君，2006；林淑雯，2009；林淑賢，2012；吳淑芬，2012；謝孟珂，2012；黃如儀，2014)；服務年資對社會支持的差異現象也不一致，大部分研究顯示年資對社會支持並無差異(黃麗君，2006；邱欣怡，2007；林淑雯，2009；邱筱雯，2011；

林淑賢，2012；謝孟珂，2012；黃如儀，2014；周郡旂、陳嘉成，2016)。上述研究是針對學教在職教師的現況做分析，而大專生課輔教師的社會支持在性別、年級、服務時間以及是否修習師培課程上有何差異?需要進一步探討。

第三節 自我效能意涵及其相關研究

教師自我效能是將 Bandura 的自我效能理論，應用在教學領域上。Bandura (1977) 自我效能理論 (self-efficacy)，是一種效能預期，當自己在執行某一事物能力時出現。自我效能感包含許多不同層面的議題，例生活適應、勝任感以及個人認知與行為。本節旨在探討教師自我效能的定義、相關理論、測量工具內涵以及背景變項相關研究等內容，分述如下：

一、教師的自我效能感定義

「教師自我效能」一詞通常與「教師效能感」、「教學自我效能」、或「教師效能信念」混合使用，其意思大致相同，只是採用的術語不同。但是要釐清，教師自我效能是以「教學」為特殊情境所形成的構念，強調教師本身對完成某種教學行為的能力判斷 (孫志麟，2003)。由於國內外研究者對教師自我效能提出不同的定義，因此整理成表 2-6 國內外學者對教師自我效能之定義：

表 2-6

國內外學者對教師自我效能之定義彙整表

研究者 (年代)	教師自我效能之定義
Gibson 與 Dembo (1984)	教學效能是指教師對於自己能夠影響學生學習的信念。

(續下頁)

研究者 (年代)	教師自我效能之定義
Cavers (1988)	教師自我效能是指教師對於他們有能力影響學生表現的信念。
Tschannen-Moran 與 Johnson (2001)	教師自我效能是指教師認為自己的教學可以提升學生在課堂上的參與度以及學習力的一種信念。
周新富 (1991)	教師自我效能是指教師從事教學工作時，對自己本身所具有的教學能力、對學生影響程度的主觀評價。
劉威德 (1994)	教師自我效能是教師對自己教學能力的認知，此教學能力包含積極上的正面教導，和消極上的抗衡學生的不良因素。
簡紅珠 (2006)	教師自我效能是指教師可以影響學生學習的自我判斷的信念，注重的是教師本身的信念。
李雯智 (2010)	教師自我效能是一種教師主觀掌控教學的自覺能力，而非實際的教學能力表現。
林萃芄 (2011)	教師自我效能是指教師在教學時所表現的有效教學行為，是師生互動的歷程。
邱國峰 (2012)	教師本身對於完成某種教學行為與影響學生學習表現的信念。
曾榮祥 (2012)	教師自我效能是教師個人對自我教學專業知能的判斷，會影響其教學的實踐，教師對教學自我效能的判斷可能發生於教師教學前、中、後。
鄭國良 (2013)	教師自我效能就是教師在進行教學工作時，本身對影響學生學習表現或完成某種教學目標的信念。
陳麗密 (2016)	教師在教學過程中，相信自己的教學能力可以幫助學生的學習，並達成自己教學目標的信念。

根據上述的觀點可知，不同的研究者對於教師自我效能的定義都有不同的看法，但大致上都是教師本身作判斷，判斷自己是否能夠掌控教學，進而影響學生的學習。而本研究認為教師自我效能就是大專生課輔教師對自己教學能力上的認知，在進行教學活動時，相信自己的教學行為可以影響學生的學習表現，並達成教學目標的一種信念。

二、教師的自我效能感的相關理論

根據 Bandura (1977, 1986) 的研究指出，個人對效能的預期，主要來自於成功經驗、替代經驗、言語說服、生理與情緒狀況。而教師自我效能也是一種效能預期，因此也受此四個因素影響效能的高低，以下分述之：

(一) 言語說服 (Verbal Persuasion)

藉由他人的談話或特定的回饋，可以改變人們的知識與態度，而改善自我效能的一種方式，引導個人盡力追求成功。也就是說教師在教學工作環境中獲得學校同事、在言語上的肯定、鼓勵或回饋，會有助於自我效能的提昇。

(二) 替代性經驗 (Vicarious Experiences)

個人可以透過觀察他人的行為而得到間接經驗，當個體觀察到別人成功經驗時，也會認為自己能夠用同樣的方式來獲得成功經驗，也就是說若教師能觀察到優良教師成功的教學演示，將有助於提升教師自我效能。

(三) 生理與情緒激起 (Physiological and Emotional Arousal)

個體會依照自己的生理狀況來評斷自己的能力，也會因為情緒的起伏來評量自己的表現水準。也就是說教師若能維持穩定的生理狀況及情緒將有助於提升教師自我效能。

(四) 精熟經驗 (Mastery Experiences)

過去的成敗經驗會影響效能的預期，個人的成功的經驗，是影響教師自我效能的最重要因素，因此教師如果可以在教學中獲得成功、正面的教學經驗，這對日後教師建立自我效能有很大的幫助，所建立的教師自我效能感能永續長久。教師

一旦對教學充滿信心，對於師生互動也會有正面影響；反之，如果教師在實際教學中得到挫敗的經驗，對於學生的問題與教學就會產生無力感，而退縮、消極。

教師自我效能是以 Bandura 的自我效能理論為基礎再加以發展出來，Tschannen-Moran, Hoy 與 Hoy 依此理論發展教師自我效能的循環模式，此模式說明教師自我效能的來源、認知的過程、及行程的原因（引自孫志麟，2009），如圖 2-1 所示：

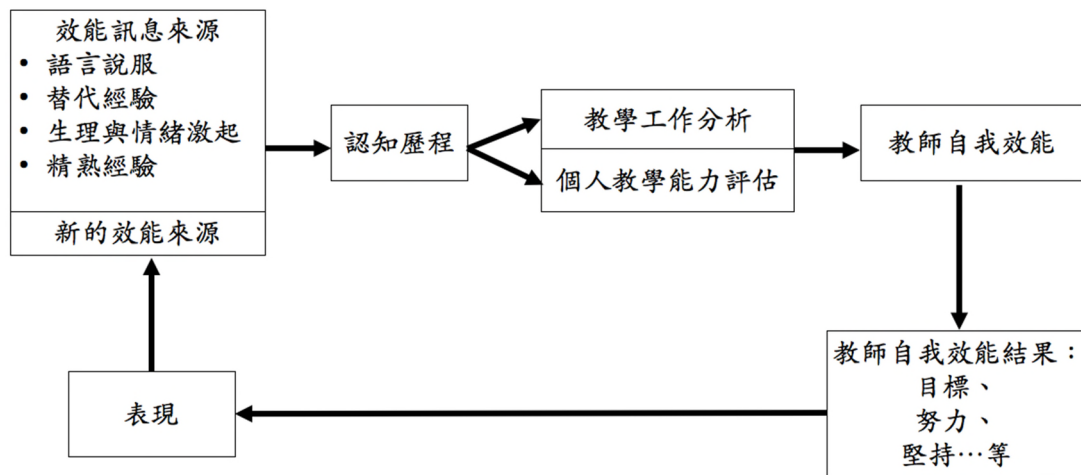


圖 2-1 教師自我效能循環圖

資料來源：孫志麟，2009。建立信心，教師自我效能七部曲，台北：學富文化。
頁 125。

綜合以上所述，教師自我效能會隨著經驗、認知、感受不同而產生不同的結果。教師自我效能的發展，可以藉由精熟的成功經驗來增進教學自我效能；又或者是透過模仿他人成功經驗，提高教學自我效能進；孫志麟（2003）研究指出自我效能的高低，會影響個體的思考、行為的選擇、努力持續的程度、情緒起伏的高低、成就的表現以及在教學情境下最重要的，教師在班級情境與學生的學習表現所產生的作用，若高效能的教師投入高效能的教學工作上，學生可以得到有效學習，而低效能的教師無法投入教學工作，則會影響學生的學習成效 (Tschannen-Moran & Johnson, 2011)。

三、教師自我效能感內涵

孫志麟(2001)指出教師自我效能會影響教師的教學態度、意向、行為、選擇等的因素。而教師自我效能源自於 Bandura (1977) 的自我效能感，後續的研究者所關注的面向不同，進而發展出不同的內涵，以下將其分為「整體概念」、「雙向度概念」、「多向度概念」三種，如表 2-7：

表 2-7

教師自我效能之向度概念彙整表

向度	研究者 (年代)	概要
整體概念	Bandura (1977)	教師能知覺自己的教學可以影響學生表現的一種信念。
	Warrne 與 Payne (1997)	教師效能感是教師相信自己的教學能夠影響學生表現的程度。
	孫志麟 (2009)	教師知覺自己的教學會影響學生的學習表現程度。
雙向度概念	Gibson 與 Dembo (1984)	結合 Bandura 的自我效能發展出「一般教學自我效能」教師認為自己能夠改變學生學習能力的信念；「個人教學自我效能」，教師對自己教學能力的信念。
	Ashton 與 Webb (1990)	「一般教學自我效能」是指教師在教育情境中對教學工作預期的結果；「個人教學自我效能」教師對本身教學能力的信念。

(續下頁)

向度	研究者 (年代)	概要
雙向度概念	Guskey 與 Passaro (1994)	根據內外控理論與自我效能理論，結合 Gibson 等人的研究，區分成「內在自我效能」(internal self-efficacy) 與「外在自我效能」(external self-efficacy)。
	周新富 (1991)	教學效能是教師進行教學活動時，教師具有的教學能力能對學生所產生的影響，含有兩層面： <ol style="list-style-type: none"> 1. 個人教學效能：教師對自己所具備的教學能力、教學技巧的自信程度。 2. 一般教學效能：教師對於教學與學生的一般關係所抱持的信念，也就是說對不同背景的學生持有不同的期望。
多向度概念	Ashton(1984)	教師相信其影響學生表現能力的程度，其教師效能包括三個向度，「個人效能」教師對自己為成一位有效能教師的知覺；「教學效能」教師對於教學與學習之間關係的信念；「個人教學效能」教師個人對自己成為有效能教師對教學、學習之間的關係的統合性信念。
	Hoover, Dempsey, Bassler 與 Brissie(1987)	教師效能包含三方面的信念，教師認為自己能有效教學；教師認為教導的學生有學習的能力；在教學時，教師認為可以發揮自己的專業知能發揮。

向度	研究者 (年代)	概要
多向度概念	Cruz 與 Arias (2007)	教師效能包含三面度，「班級經營效能感」、「個人教學效能感」、「教學效能感」
	孫志麟 (2003)	依照國內教育的實際情況，參照其他有關自我效能的評量方式，發展「教學自我效能量表」，共六個向度：教學執行、班級管理、學習評量、親師溝通、教學革新和環境轉化，共二十四題。

根據上表可得知，教師自我效能的整體概念主要是做概括性的說明；而雙向度與多向度概念的本質並不衝突，但是會因為研究者的觀點不同而有不一樣的發展。上述的研究都是以學校的教師為主，而多向度的概念更是如此，由於本研究的對象為大專生課輔教師為主，多向度的概念不被包含在此教學現場中，因此以「一般教學自我效能」以及「個人教學自我效能」為主，選擇雙向度的概念為本研究的內涵。

四、教學自我效能背景變項相關研究

影響教師自我效能的因素相當多，以下會根據研究相關的背景變項中的性別、最高學歷、服務年資等因素進行探討。下表 2-8 為不同背景變項對教師自我效能的影響情形：

表 2-8

不同背景變項對教師自我效能研究結果彙整表

研究者(年代)	背景變項		
	性別	最高學歷	服務年資
劉威德(1994)	女<男		X
朱陳翰思 (2002)	整體 X 一般教學效能女<男		資深>資淺
陳正義(2004)	整體 X 一般教學效能女<男 個人教學效能女<男		
孫美珠(2008)	整體 X		
陳俊瑋(2009)	女性<男性		資深>資淺
顏大凱(2009)	女性<男性	研究所以上>大專院校	資深>資淺
林美霞(2010)	整體 X 平均數女性>男性	整體 X 平均數師範師專最高	資深>資淺
邱國峰(2012)	女性<男性	整體 X 平均數 研究所以上>大專院校	整體 X 「21 年以上」 平均數最高
王智杰(2013)	整體 X 平均數女性<男性	整體 X 平均數 研究所以上>大專院校	整體 X 一般自我效能 資深>資淺
柯昭明(2013)	整體 X 平均數女性<男性	研究所以上>大專院校	X 「11-20 年」 平均數最高

研究者 (年代)	背景變項		
	性別	最高學歷	服務年資
葉亭麟 (2013)	整體 X 平均數女性 < 男性	研究所以上 > 大專院校	X 「11-15 年」 平均數最高
	蔡佳璋 (2013)	整體 X 平均數女性 < 男性	整體 X 平均數 研究所以上 > 大專院校
鄭國良 (2013)		女性 > 男性	研究所以上 > 大專院校
盧思玲 (2013)	整體 X 一般教學效能平均數 女性 > 男性	X 平均數 研究所以上 > 大專院校	資深 > 資淺
	李諺亮 (2014)	X 平均數女性 < 男性	X 平均數最高 一般大學 (含師資班)
姚宛柔 (2015)		女性 < 男性	X
陳雅昕 (2015)	女性 > 男性		資深 > 資淺
詹媛菱 (2016)	X 平均數女性 > 男性		資深 > 資淺

「X」表示無顯著差異；空白則表示研究者沒有探討

從表 2-8 中可以得知，性別對教師自我效能的差異現象並不一致，然而大部分研究顯示，男性教師的整體教師自我效能或部分教師自我效能都較女性教師高（劉威德，1994；陳俊璋，2009；顏大凱，2009；邱國峰，2012；姚宛柔，2015）；學歷與教師自我效能的差異現在並不一致，大部分研究顯示學歷對教師自我效能

並無差異（林美霞，2010；邱國峰，2012；王智杰，2013；蔡佳璋，2013；盧思玲，2013；李諺亮，2014；姚宛柔，2015），部分研究顯示學歷在研究所以上的教師自我效能較高（顏大凱，2009；柯昭明，2013；葉亭麟 2013；鄭國良，2013）；服務年資對班級經營效能的差異現象也不一致，大部分研究顯示愈資深的教師自我效能較資淺的教師高（朱陳翰思，2002；陳俊瑋，2009；顏大凱，2009；林美霞，2010；鄭國良，2013；盧思玲，2013；姚宛柔，2015；陳雅昕，2015；詹媛菱，2016）。上述研究是針對學教在職教師的現況做分析，而大專生課輔教師的教師自我效能在性別、年級、服務時間以及是否修習師培課程上有何差異？需要進一步探討。

第四節 班級經營效能理論及相關研究

本節目的在探討大專生課輔教師之班級經營效能。從班級經營的角度切入至班級經營效能的定義、理論分析中，並歸納班級經營效能變項所涵蓋之層面。以下分別述之：

一、班級經營的定義

班級是由教師、學生、環境三者所組成的小型社會系統，教師是班級的領導人物，學生是教學的主體，環境是教師進行教學的場所。經營是指教師在教學的過程中，為達到教學目標以及讓課程順利進行，而運用有效的方法來處理班級中的人、事、物（朱文雄，1994）。而過去的研究者也針對班級經營提出各種不同的觀點，分述如下表 2-9：

表 2-9

班級經營之定義彙整表

研究者 (年代)	班級經營之定義
Emmer (1987)	班級經營是一連串的行為與活動，而目的就是教師利用活動培養學生的參與感，讓學生可以互相合作並投入教室的工作。
Brophy (1988)	班級經營是教師進行一連串的行為與活動，旨在培養學生班級活動的參與感與合作。
Jones 與 Jones (1990)	班級經營是教師運用個體發展的認知與理解，進而教導改善學生慣性的不良行為，以增進學生學習成就。
Edwards (1993)	班級經營是教師運用多項技能，以維持一個良好的學習環境以及師生關係，促進有效教學的方法。
Bosch (2006)	班級經營的核心元素是「合作」，教師與學生需要透過合作讓班級穩定的運作，不僅教師要了解如何進行教學，而學生也要能夠掌握與教師之間的默契及遵守班級公約。
Oliver 與 Reschly (2010)	班級經營是指對學生教室生活行為的養成與輔導，此外，教師需要激發學生的學習動機以及營造正向的教學環境。
吳清山 (1990)	是適當而有效地處理班級中的人、事、物等各項業務，以發揮教學效果，達成教學目標。
張春興 (1994)	指在師生的教學活動中，教師對於學生行為的處理方式，積極地培養學生遵守團體規範及自我管理的習慣。
張民杰 (2007)	班級經營在於影響班級運作的人、事、物等各項因素作有效的管理。

(續下頁)

研究者（年代）	班級經營之定義
黃信禎（2008）	教師為達成教學目標，以教育原理、原則為依據，有計畫、有組織、有效率、有創意的科學方法，對於班級內的人、事、物，做最適當的處理，營造出有效學習的一種歷程。
周淑華（2009）	教師為了達成教育目標，有效處理班級的人、事、物等各項事務，使任課教師有良好的教學品質、學生有高的學習成就與學習氣氛、和諧而融洽的師生關係。
張碧暖（2011）	在教師能運用專業知識和能力，在班級裡以整體性的規劃人、事、時、地、物劃，以期許發揮教學效果，達成教育目標的歷程。
黃漢雯（2013）	教師為使班級學生能夠有效學習、營造良好的班級氣氛、促使親師能正向溝通等，以各種策略來經營班級事務，以達成教育的最終目標。
李姿瑩（2013）	教師針對預期的班級目標，有效處理班級中人、事、物等管理，讓班級的學生學習效果、教師的教學效果、班級環境的經營、班級氣氛、親師溝通等各方面均能有良好成效。
李冠宏（2016）	教師為使教學活動順利進行，有效地處理班中的人、事、物之管理，而採取的有效行動和策略，使班級事務處理和教學品質上有好的效能，兼顧學習氣氛與學生學習成果，以順利達成教學目標。

綜合以上研究者們對於班級經營之看法，可以發現班級經營是一連串的行為與活動，可以影響班級的人、事、物，讓教師與學生共同遵守，培養學生良好的習慣，讓教學可以順利進行，以達到教學目的。

二、班級經營相關理論

由於學校就是一個小型社會，在 Hoy 與 Miskel (2004) 認為學校是社會互動系統，是一個有機的整體將互動的個體納入成為一種有機的關係，也就是說在學校裡有複雜的社會關係，是以各個獨特的文化所構成。然而在班級活動中就包括了同儕互動、師生關係、親師關係、學校與班級互動等，這些要素形成複雜的社會系統，同時也增加教師班級經營的難度及挑戰。有鑑於此，班級經營確實與社會學存有密切的相關(高博銓，2007)，以下以社會學家 Parsons 在(The School Class as a School System)一文中，以社會學角度來說明美國中小學班級教學的功能，指出學校班級的活動具有「社會化」和「選擇的」功能，以下是從結構功能論(structural-functionism)、衝突理論(conflict theory)、交換理論(exchange theory)、符號互動論(symbolic interactionism)等四個理論來探討班級經營(引自高博銓，2007)。

(一) 結構功能論

社會結構中強調社會整體功能的重要性，組織的成員要有共同一致的價值觀及信念，而且組織中的每部分都有各自的功能，彼此相互依賴，以維持各自的生存與發展。此外每個部分都會相互協調及整合，有利於組織系統的延續(陳奎熹，2001；劉靖國，2004；Ritzer & Goodman, 2003)。

根據結構功能論，將班級看成一個組織，在班級裡存在各種不同的工作和任務，舉例來說：繳交作業、打掃工作、班級幹部、班級會議、課程學習、親師座談等，都需要在班級中分工合作，才能順利完成。整體而言，當班級的成員能夠各司其職，並順利完成指派任務，維持班級正常的運作並穩定發展，讓每一位班級成員能夠在此社會系統中學習、成長。

(二) 衝突理論

衝突理論來自於社會資源分配不均，社會關係存在一種不對等及文化再製的關係，掌握資源的組織會採取強制的手段剝奪其他組織的資源，進而取得優勢(陳奎熹，2001；張建成，2002；Ritzer & Goodman, 2003)。

而在班級裡，由於組成份子不一，所以成員所擁有的資源、權力、地位等條件上就會有所差異，形成不對等的現象，也因此造成團體或成員之間的衝突及爭論，而佔有優勢的一方能利用較佳的條件控制、支配另一方，維持既得的利益。另一方面，被支配的一方會找尋突破的方法，而導致班級內不斷出現口角、衝突的情形。但當教師能夠善用班級衝突的因素，並讓學生進行良性的競爭，是能夠讓班級有進一步的發展。

(三) 交換理論

交換理論採取行為主義的原則，認為人與人之間的互動存在著目的性，為了獲得酬賞或對個人有價值性的回饋，當類似的刺激再度出現時，就會引起相似的行為。此類型的人際互動是以計算利害關係為前提，因此，相同的酬賞在不同人的看法就會有不同的價值，所具有的價值高低也不盡相同（林鈺琴、蕭淑月、何慧清，2005；Ritzer & Goodman, 2003）。

學生在班級組織裡的互動能視為一種交換關係，學生之間可以交換利益，學生與教師可以交換報酬，舉例來說：學生會根據教師的語氣、肢體動作、來判斷教師的意思，同時思考行為後果的報酬，舉例說明，不回答問題要接受懲罰；若回答錯誤的答案可能會被責罵；回答正確的答案可以受到鼓勵或實質的獎勵。而學生會衡量報酬的性質，再決定要如何反應，也就是說學生的行為會隨著教師的回饋而調整，反應了交換理論的觀點。

(四) 符號互動理論

符號互動論認為從社會互動中，人們習得「意義」及「象徵符號」，運用個體獨特的思考模式，並依照不同情境的詮釋，進而修正或是改變意義及象徵符號。從社會心理學的觀點來解釋，其理論是重視個體在互動中角色運作的理論，因此，人與人之間的互動所表達的行動反應，不是本能或體質上的自然反應，而是依社會情境作為判斷，再根據自己的思考結果做出表達的行動反應，這個過程是透過符號的使用而進行（葉莉莉，2008；黃俐婷，2010；Ritzer & Goodman, 2003；White & Klein, 2002）。

從 Wink (2004) 的研究指出，無論是學生、教師還是社區的人士，都是依照當地的情境來了解問題、溝通，再以自己的想法發展屬於自己的答案。就以班級的情況來看也是如此，當教師能有效地經營班級，使班級氣氛和文化呈現正向積極時，則學生的同儕關係會較良好，課業與其身心健康的發展也較良好。也就是說，在班級的情境脈絡中應以個體行為意義及象徵符號來了解，並以動態的觀點掌握社會互動。

綜合上述，可以了解班級經營理論或模式是無法用單一理論解釋，而是結合上述之不同社會學理論的觀點。而教師應透過合適的班級經營策略，領導學生一起營造良好的學習環境，創造和諧的師生互動，將班級經營應有的功能充分發揮。

三、班級經營效能的意義

吳清山(1992)認為所謂的「效能」是強調資源運用後所達成的目標的程度，一所學校若能夠達成所定訂的目標，則為有效能的學校。而依據班級經營的角度來說，一個班級愈能夠達成所預定之目標，則班級經營的效能就愈高，相反地效能就愈低。而班級經營所涉及的範圍廣泛，而其內容繁多，可能會因為學校和班級的差異而有所不同（李冠宏，2016）。以下將各學者專家們對班級經營效能之定義整理成下表 2-10：

表 2-10

班級經營效能定義彙整表

研究者（年代）	班級經營效能之定義
Oliver & Reschly (2007)	班級經營效能包含學校與課室環境的營造、監督學生參與活動的情形、班級規定的執行、學生適當行為的激發、削弱行為策略的使用...等。

（續下頁）

研究者 (年代)	班級經營效能之定義
楊士賢 (1997)	班級經營效能是一個班級在學生的學習效果、教學品質、常規表現、環境經營、班級氣氛、親師溝通等各方面都有良好的績效，班級經營才能夠達成預定的目標。
謝世微 (2006)	班級經營效能是指教師可以針對所任教的班級事先規畫，再根據預定的目標，妥當安排班級中的人、事、時、地、物，並有組織、有效率地展開班級經營計畫，營造良好的學習環境；透過班級常規經營，使教學達到效果、促進學生學習、營造良好的親師關係及班級氣氛。
黃信禎 (2008)	班級經營效能是指有效運用班級經營策略處理班級中的人、事、物，以達成良好的課程、教學經營、學生學習表現、班級常規表現、學習環境經營、班級氣氛經營、親師關係經營等目標。
周淑華 (2009)	班級經營效能為導師在從事班級經營上所努力的成果，包含教師教學品質、學生學習效果、班級常規經營、班級氣氛營造、教室環境經營、親師互動等六層面的經營具有良好的成效，進而達成班級教學目標。
張碧暖 (2011)	班級經營效能是指教師為了讓教學能夠順利進行、在班級事務處理及教學品質上有良好的績效、學生的行為表現有較好的成果。
曾榮祥 (2011)	班級經營效能是指教師有效處理班級經營中人、事、物時，所努力的成效，可以表現在班級學生的「常規輔導」、「課程與教學品質」以及「學生學習成效」等三個面向，有良好的教學與課程規劃是可以有效協助學生提升學習成效。

研究者（年代）	班級經營效能之定義
陳泊旭（2012）	班級經營效能是指教師為達成班級教學的目標，透過好的策略與方法，以有效處理班級中人、事、物等各項業務。在教師教學、學生學習、班級常規經營等多面向努力的表現情形。
黃漢雯（2013）	班級經營效能是指教師為提升教學品質、增進學生學習成效、推動班級常規、營造正向學習氣氛，以達成教育目標而努力的各項效能表現。
凌筱婷（2015）	班級經營效能是指教師事先規畫好班級經營策略，並依照策略有效率且系統性的處理班級中繁雜的班級事務，以提升教師的教學品質、學生學習成效，以達成預期的教育目標。
李冠宏（2016）	班級經營效能是指教師使教學活動順利進行，以某種特定的準則，促進學生的學習成效、營造優質的學習環境、有效率的增進教學、行政、環境、常規、輔導、學習及師生關係等的各項效能表現，以達成教學目標。

綜合以上研究對班級經營效能的定義，可以發現班級經營效能的主要目的是達成教育、教學目標，也是教師在班級經營上所努力的成果。而上述的定義大部分是以學校教師的班級經營為主；而就大專生課輔教師而言，其班級經營的方式會與學校教師有些不同。大專生課輔教師並非學校教師，而班級學生人數也少於學校班級學生人數，然而大專生課輔教師要處理及面對的學生情況皆不相同，所以要有效掌握班級經營的方法才能讓班級經營達到成效。

本研究將大專生課輔教師之班級營效能定義為：大專生課輔教師為達成其教學目標，並讓教學活動順利進行、促進學生的學習成效、營造良好的學習氣氛、

有效率的促進教學、常規、輔導、學習及師生關係等各項效能表現。

四、班級經營效能的內涵

根據蒐集的文獻對班級經營的研究定義上略有不同，而在班級經營內涵的部分也有重覆之處，故整理國內研究對於班級經營效能之相關層面，分述如表 2-11：

表 2-11

班級經營效能內涵統計表

研究者(年代)	班級經營效能內涵									
	行政 管理	教學 品質	班級 氣氛	生 活 常 規	學 生 輔 導	親 師 關 係	學 生 學 習	班 級 訊 息	班 級 環 境	人 際 關 係
楊士賢(1997)		○	○	○		○	○		○	
林進材(2005)	○	○	○	○	○			○	○	
廖淵豪(2007)		○	○	○		○	○	○		
李曉青(2009)		○	○	○		○	○			
周淑華(2009)		○	○	○		○	○		○	
賴姝甄(2009)	○	○	○	○		○			○	
張碧暖(2011)			○	○		○			○	
曾榮祥(2011)		○		○			○			
陳泊旭(2012)		○	○	○		○	○		○	
李姿瑩(2013)		○	○	○		○				
李玉芬(2013)	○		○	○					○	○
黃漢雯(2013)		○	○	○		○				

研究者(年代)	班級經營效能內涵									
	行政 管理	教學 品質	班級 氣氛	生活 常規	學生 輔導	親師 關係	學生 學習	班級 訊息	班級 環境	人際 關係
陳羽涵(2014)		○	○						○	
廖威誠(2014)			○	○		○	○			
凌筱婷(2015)			○	○		○	○			
李冠宏(2016)		○	○	○			○			
合計	3	12	15	16	1	11	9	2	8	1

綜合上述可以發現，在研究班級經營效能這個主題上，大部分的研究者會選擇生活常規、班級氣氛、教學品質、學生學習，做為探討之層面。由於本研究針對大專生課輔教師，行政管理上只負責點名及記錄，因此剔除「行政管理」；而學生輔導的部分會由學校教師或是專業的社工員負責，因此剔除「學生輔導」；而在與親師關係的部分，由於家長是由學校行政人員或是機構的社工接洽，所以也剔除「親師關係」；上課所使用的教室是由學校教師管理，因此剔除「班級環境規劃」；整體而言，本研究選擇李冠宏（2016）針對社會領域教師所設計的研究內容為主要的測量工具。

五、班級經營效能背景變項相關研究

影響班級經營效能的因素相當多，以下會根據研究相關的背景變項中的性別、最高學歷、服務年資等因素進行探討。下表 2-12 為不同背景變項對班級經營效能的影響情形：

表 2-12

不同背景變項在班級經營效能研究結果彙整表

研究者(年代)	背景變項		
	性別	最高學歷	服務年資
呂孟真(2005)	女性>男性	研究所以上>大專院校	
黃淑寬(2005)	女性>男性	研究所以上>大專院校	資深>資淺
李曉青(2009)	整體 X 班級常規女性>男性	整體 X 平均數最高 一般大學(含師資班)	資深>資淺
周淑華(2009)	整體 X 班級氣氛營造 女性>男性		資深>資淺
羅文華(2009)	女性>男性	整體 X 平均數最高碩士以上	
楊宜蓁(2010)	女性>男性	整體 X 平均數碩士<學士	X
張育綾(2010)	女性>男性	研究所以上>大專院校	資深>資淺
張碧暖(2011)	整體 X 平均數女性>男性	整體 X 平均數最高教育學程	資深>資淺
楊瑞蓮(2011)	整體 X 平均數女性>男性	整體 X 平均數最高 一般大學(含師資班)	資深>資淺
陳俊宏(2011)	女性>男性		資深>資淺
陳泊旭(2012)	整體 X 平均數女性>男性	研究所以上>大專院校	X

研究者(年代)	背景變項		
	性別	最高學歷	服務年資
李姿瑩(2013)	女性>男性	整體 X 平均數最高碩士以上	資深>資淺
李玉芬(2013)	女性>男性	整體 X 平均數最高碩士以上	X
廖威誠(2014)	整體 X 「班級常規」、 「學生學習」 女性>男性	整體 X 「親師關係」 碩士以上>學士	資深>資淺
凌筱婷(2015)	整體 X 平均數女性>男性	整體 X 平均數最高「師專體 系」	整體 X 平均數最高 「11-20年」
李冠宏(2016)	X	X	X

「X」表示無顯著差異；空白則表示研究者未探討

從表 2-12 中可以得知，性別對班級經營效能的差異現象並不一致，然而大部分研究顯示，女性教師的整體班級經營效能或部分班級經營效能都較男性教師高(呂孟真，2005；黃淑寬，2005；羅文華，2009；楊宜蓁，2010；張育綾，2010；陳俊宏，2011；李姿瑩，2013；李玉芬，2013)；學歷與班級經營的差異並不一致，大部分研究顯示學歷對班級經營效能並無差異(李曉青，2009；羅文華，2009；楊宜蓁，2010；張碧暖，2011；楊瑞蓮，2011；李姿瑩，2013；李玉芬，2013；廖威誠，2014；凌筱婷，2015；李冠宏，2016)，部分研究顯示學歷在研究所以上的教師班級經營效能較高(呂孟真，2005；黃淑寬，2005；張育綾，2010；陳泊旭，2012)；服務年資對班級經營效能的差異現象也不一致，大部分研究顯示

愈資深的教師班級經營效能較資淺的教師高（黃淑寬，2006；李曉青，2009；周淑華，2009；張育綾，2010；張碧暖，2011；楊瑞蓮，2011；陳俊宏，2011；李姿瑩，2013；廖威誠，2014）。然而上述研究是針對學教在職教師，而大專生課輔教師的班級經營上在性別、年級、服務時間以及是否修習師培課程上有何差異？需要進一步探討。

第五節 社會支持、教師自我效能及班級經營效能相關研究

一、社會支持與教師自我效能之相關研究

Stetz、Stetz 與 Bliese(2007)研究指出在高效自我效能的個體面對挑戰時，社會支持才會產生助益的效果。過去的研究顯示社會支持對教師自我效能存在正相關，並有顯著的預測力（許端育，詹敏慈，2015；楊永吉，2015；2015；鄭國良，2013；劉威德，1994；邱和仁，2005；吳煥烘、林志丞，2011；Shen, 2009）。

由上述可以發現社會支持與教師自我效能為正相關，且社會支持能夠預測教師自我效能，社會支持愈高的教師其教師自我效能也愈高。而本研究想探討大專生課輔教師的社會支持與教師自我效能的關係為何。

二、教師自我效能與班級經營效能之相關研究

Gibson 與 Dembo（1984）的研究指出，教師的教學自我效能高時，在其教學過程中較能處理學生秩序不佳的情形，且不會隨意處罰學生；反之，自我效能感低的教師在教學過程中，若出現干擾行為時，則較容易顯得緊張、感到焦慮。

Guskey（1988）的研究發現，個人效能感較高的教師比較喜歡教學，對個人的教學較具信心，對班級經營上較有效率，對新的教學方法也較能接納。

林美霞（2010）的研究指出教師自我效能與班級經營效能為中低度正相關，

自我效能能夠預測班級經營效能。

在曾榮祥（2012）的研究結果發現，課後照顧教師自我效能會直接影響班級經營效能，並透過教學承諾的中介作用而間接影響班級經營效能。

綜上所述教師是班級的靈魂人物，對自我效能的判斷會影響其班級經營成效，高效能教師能積極提升班級經營，讓學生獲得有效的學習。因此，教師自我效能的高低，除了展現教師本身的教學能力，也是班級經營是否成功的關鍵因素。本研究以大專生課輔教師為研究對象，想探討其教師自我效能與班級經營效能的關係。

三、社會支持與班級經營效能之相關研究

根據張民杰（2007）的研究指出在建立班規時要合理、可運行，並且尋求行政單位以及家長的支持。在班級常規執行時要有相對的回饋，訓練學習遵守班規，達到班級經營的效果。

根據柯斯媛（2008）針對國中導師的班級經營的研究中，在過程中研究者先觀察研究參與者的班級經營模式，再給予參考資料請研究參與者閱讀並記錄，並請參與者在課後參與研究討論。其研究結果發現初任導師認同參與研究討論會可以改變班級經營模式提升班級經營效能。

雖然目前國內研究中，社會支持與班級經營效能沒有直接的相關研究，但可以從中發現班級常規的經營需要行政及家長的支持，而初任導師透過參考資料、參與研究會可以改變班級經營效能。換言之，班級經營效能可以透過同事之間的支持而改變。而本研究以大專生課輔教師為研究對象，想透過研究了解大專生課輔教師在課輔情境下的社會支持與班級經營效能之間的關係。

四、社會支持、教師自我效能及班級經營效能之相關研究

從多數關於社會支持、教師自我效能與班級經營效能的研究中可發現，教師自我效能對社會支持與班級經營效能造成影響，當教師自我效能感較高時，社會

支持也會提高；教師自我效能感提高時，其班級經營效能也就會較佳。然而過去研究大多探討社會支持與教師自我效能或教師自我效能與班級經營效能(劉威德，199；邱和仁，2005；林美霞，2010；吳煥烘、林志丞，2011；曾榮祥，2012；鄭國良，2013；許端育，2015；詹敏慈，2015；楊永吉，2015；Gibson & Dembo, 1984；Guskey, 1988；Shen, 2009)，根據 Baron 與 Kenny (1986) 研究指出，自變項與中介變項要有顯著關係、而依變項與中介變項也要有顯著的關係，才能將三者連成中介變項的研究。因此想藉由大專生課輔教師的教學情境，檢驗教師自我效能是否有中介效果存在的可能，並試著找出社會支持與班級經營之間的關係，驗證所提的理論模式與資料蒐集的適配情形。

第三章 研究方法

本章將根據前述之研究目的和研究假設，擬定本研究架構並分別就相關研究假設採取適當的研究方法加以驗證；同時，本研究也需建構一個適合研究對象的社會支持、教師自我效能、班級經營效能之測量工具，以利後續相關研究假設的驗證。因此，本章將依序分為第一節研究架構、第二節研究假設、第三節研究對象、第四節研究工具、第五節研究流程、第六節資料分析與處理，等來敘述。

第一節 研究架構

一、研究架構圖

根據本研究目的及動機與第二章文獻探討，提出本研究之架構及研究假說並定義本研究構面，根據研究架構，進而收集實證資料，以探討大專生課輔教師社會支持、自我效能及班級經營之假設是否成立。研究架構圖如圖 3-1：

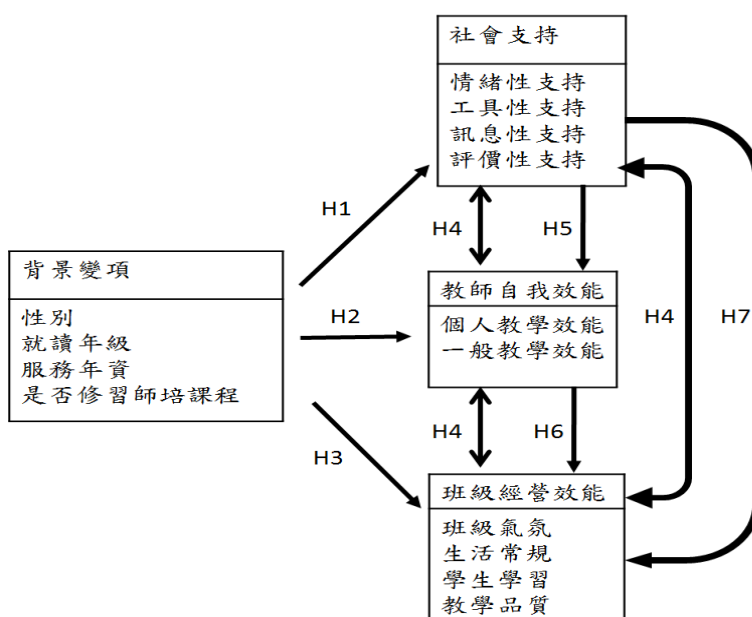


圖 3-1 研究架構圖

二、結構方程模式

本研究根據前兩章的變項理論文獻整理與歸納後，依照各變項間的關係進一步提出概念性架構。本研究將以結構方程模式(structural equation modeling, SEM)的路徑分析方法(path analysis)來探討個變項之間的關係。因此本研究進行假設，發展出概念模式。於概念模式中，可分為潛在變項(latent variables)及觀察變項(observe variables)，兩者又可分為內衍變項(endogenous unobserved variables)與外衍變項(exogenous unobserved variables)，而本研究概念模式設定如圖 3-2 所示：

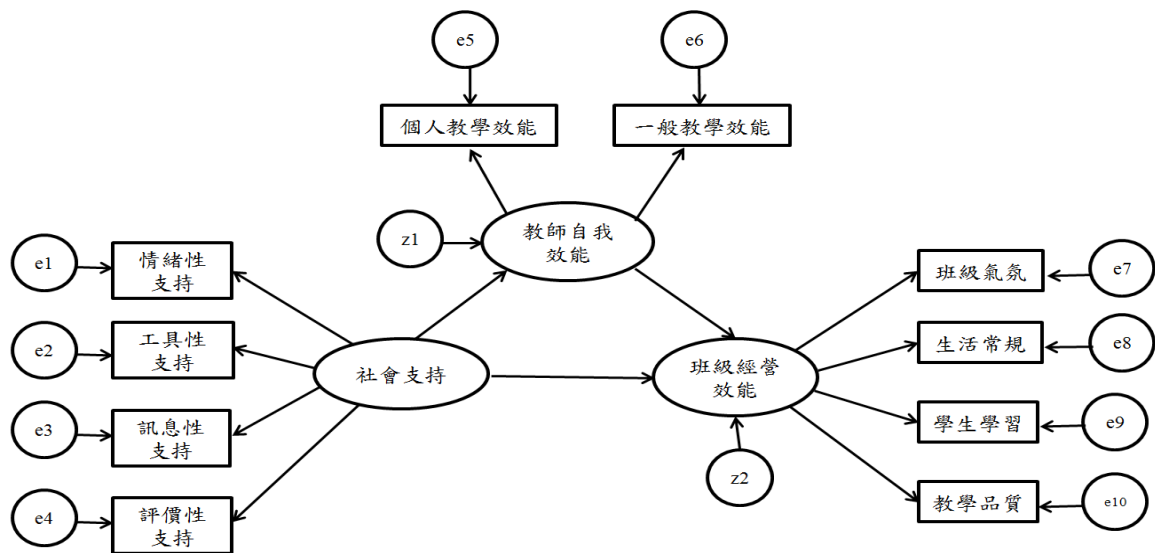


圖 3-2 社會支持、教師自我效能與班級經營效能模式路徑圖

第二節 研究假設

根據以上論述，本研究提出如下假設：

假設一：不同背景變項(性別、年級、服務時間、是否修習師培課程)的大專生課輔教師知覺社會支持有顯著差異。

1-1不同性別之大專生課輔教師在知覺社會支有顯著差異。

1-2不同年級之大專生課輔教師在知覺社會支有顯著差異。

1-3不同服務時間之大專生課輔教師在知覺社會支有顯著差異。

1-4修習師培課程與否之大專生課輔教師在知覺社會支有顯著差異。

假設二：不同背景變項(性別、年級、服務時間、是否修習師培課程)的大專生課輔教師在教師自我效能有顯著差異。

2-1不同性別之大專生課輔教師在教師自我效能有顯著差異。

2-2不同年級之大專生課輔教師在教師自我效能有顯著差異。

2-3不同服務時間之大專生課輔教師在教師自我效能有顯著差異。

2-4修習師培課程與否之大專生課輔教師在教師自我效能有顯著差異。

假設三：不同背景變項(性別、年級、服務時間、是否修習師培課程)的大專生課輔教師在班級經營效能有顯著差異。

3-1不同性別之大專生課輔教師在班級經營效能有顯著差異。

3-2不同年級之大專生課輔教師在班級經營效能有顯著差異。

3-3不同服務時間之大專生課輔教師在班級經營效能有顯著差異。

3-4修習師培課程與否之大專生課輔教師在班級經營效能有顯著差異。

假設四：大專生課輔教師的社會支持、教師自我效能及班級經營效能間有顯著相關。

4-1大專生課輔教師的社會支持與教師自效能有顯著相關。

4-2大專生課輔教師的教師自我效能與班級經營效能有顯著相關。

4-3大專生課輔教師的社會支持與班級經營效能有顯著相關。

假設五：社會支持、教師自我效能與班級經營效能模式路徑成立。

假設六：大專生課輔教師的社會支持對教師自我效能有直接影響效果存在。

假設七：大專生課輔教師的教師自我效能對班級經營效能有直接影響效果存在。

假設八：大專生課輔教師的社會支持對班級經營效能有直接影響效果存在。

假設九：大專生課輔教師的教師自我效能具有中介社會支持對班級經營效能的影響效果存在。

第三節 研究對象

依據前述之研究目的與研究架構，本研究所採用之研究方法為問卷調查法。本節針對問卷調查之預試研究對象及正式研究對象說明如下：

一、預試樣本估計

本研究問卷初稿以中部私人機構大專生課輔教師為施測對象，預試問卷中「大專生課輔教師社會支持量表」題數為 20 題；「教師自我效能量表」題數為 18 題；「班級經營效能量表」題數為 19 題。依照吳明隆（2010）指出，預試樣本人數以問卷分量表中最多題項之 3 到 5 倍人數為原則，因此 60 至 100 人為較佳預試人數內。研究者採便利取樣的方式，選取 105 學年度第 2 學期擔任私人機構課輔教師為預試對象，發放 115 份，剔除無效問卷 8 份，有效問卷共計 107 份，預試樣本資料整理如表 3-1：

表 3-1

預試樣本抽樣與回收統計表

機構代號	抽樣份數	回收數	回收率(%)	有效份數
A	30	30	100%	30
B	70	70	100%	62
C	15	15	100%	15
合計	115	115	100%	107

二、正式樣本資料分析

本研究目的在於了解私人機構之大專生課輔教師的社會支持、教師自我效能及班級經營之關係，本研究基於研究成本與費用之考量，本研究採用立意取樣方式，選定臺灣四間某私人機構 105 學年度擔任大專生課輔教師為母群體，機構分

別化名為 D、E、F、G，共發放 300 份，回收 282 份，剔除無效問卷 36 份，有效問卷共計 246 份正式樣本的抽樣與回收統計資料整理如表 3-2：

表 3-2

正式樣本抽樣與回收統計表

機構代號	抽樣份數	回收數	回收率(%)	有效份數
D	100	95	95%	80
E	148	125	84%	108
F	50	40	80%	31
G	22	22	100%	22
合計	300	282	90%	246

表 3-3 為正式問卷調查有效樣本受試者的基本資料綜合分析，分析內容分別為性別、就讀年級、服務時間以及是否修習師培課程。

表 3-3

正式問卷調查有效樣本基本資料摘要表 (N=246)

變項	類別	人數	百分比 (%)
性別	(1)男	79	32.1
	(2)女	167	67.9
	合計	246	100
就讀年級	(1)大學部	224	91.1
	(2)碩士班	20	8.1
	(3)博士班	2	0.8
	合計	246	100

(續下頁)

變項	類別	人數	百分比 (%)
服務時間	(1)一學期	87	35.4
	(2)二學期	62	25.2
	(3)三學期	31	12.6
	(4)四學期	30	12.2
	(5)五學期以上	36	14.6
	合計	246	100
是否修習師培	(1)是	81	32.9
	(2)否	165	67.1
	合計	246	100

(一) 性別

男性大專生課輔教師人數共有 79 人，佔全部樣本數 32.1%；女性大專生課輔教師人數共有 167 人，佔全部樣本數 67.9%。本研究受試者以女性大專生課輔教師居多。

(二) 就讀年級

就讀年級為就讀大學部人數共 224 人，佔全部樣本數 91.1%；就讀碩士班人數共 20 人，佔全部樣本數 8.1%；就讀博士班人數共 2 人，佔全部樣本數 0.8%。本研究受試者以就讀大學部人數居多；由於就讀博士班人數過少，因此併入碩士班人數，之後會以「就讀碩士班以上」做為分析。

(三) 服務時間

服務時間為一學期的人數共 87 人，佔全部樣本數 35.4%；二學期的人數共 62 人，佔全部樣本數 25.2%；三學期的人數共 31 人，佔全部樣本數 12.6%；四學期的人數共 30 人，佔全部樣本數 12.2%；五學期以上（含五學期）的人數共 36 人，佔全部樣本數 14.6%。根據數字顯示受試者以服務一學期的課輔教師最多，

而服務四學期的課輔教師最少。

(四) 是否修習師培

有修習師培課程的大專生課輔教師的人數共 81 人，佔全部樣本數 32.9%；未修習師培課程的大專生課輔教師的人數共 165 人，佔全部樣本數 67.1%。顯示本研究未修習師培課程的大專生課輔教師人數居多。

第四節 研究工具

本研究的樣本蒐集是採用問卷調查方式，而問卷設計分為四個部分，第一為「人口統計背景變項」第二為「大專生課輔教師社會支持量表」、第三為「大專生課輔教師自我效能量表」、第四為「大專生課輔教師班級經營量表」，其中人口統計背景變項包括性別、就讀年級、服務時間及是否修習師培。以下為各量表之內容和信度、效度敘述：

一、大專生課輔教師基本資料

課輔教師基本資料包含受試課輔教師之性別、就讀年級、服務年資以及是否有修習師培課程等四個部分。

二、大專生課輔教師社會支持量表

(一) 量表來源及編製過程

本研究的「大專生課輔教師社會支持量表」是參考詹敏慈（2015）所編製的「教師社會支持量表」為基礎，將社會支持分成四個層面：情緒性支持、訊息性支持、工具性支持、評價性支持，其信度分別為：.91、.48、.74、.58；其效度介於.50~.87之間。再以課輔情境編製成適用於大專生課輔教師之社會支持量表，測量大專生課輔教師之社會支持情形。

(二) 量表填答與計分方式

本研究採 Likert 五點量尺評分，從「非常同意」、「同意」、「沒意見」、「不同意」、「及「非常不同意」。分別給予 5、4、3、2、1 其分數越高，代表該層面情形越高；第 18 題為反向題目，以反向計分。

(三) 量表分析結果

1. 項目分析

本研究之大專生課輔教師社會支持量表以決斷值 (Critical Ratio, 簡稱 CR 值) 和相關分析法 ($r > 0.4$) 進行項目分析，當 CR 值 ≥ 3.00 以上，且達顯著水準 ($p < .05$) 時，表示該題具有鑑別力，予以保留；若未達顯著水準 ($p > .05$)，且 CR 值 < 3.00 ，則該題予以刪除 (吳明隆、張毓仁，2011)。

本研究之大專生課輔教師社會支持量表共計 20 題，依據項目分析結果得知此量表各題目的 CR 值皆大於 3，在 5.23 到 17.89 之間；除了第 18 題之外，題目與量表總分之相關 r 值在 .49 到 .75 之間，且顯著水準均達顯著 ($p < .001$)，項目分析結果如表 3-4：

表 3-4

大專生課輔教師社會支持項目分析摘要表 ($N=107$)

因素層面	題號	決斷值 (CR)	題目與量表總分之相關	保留與否
情緒性支持	1	7.06***	.63***	保留
	5	12.54***	.75***	保留
	9	10.16***	.69***	保留
	13	8.93***	.69***	保留
	17	16.94***	.74***	保留
	19	8.95***	.69***	保留
	20	9.38***	.68***	保留

因素層面	題號	決斷值 (CR)	題目與量表總分之相關	保留與否
工具性支持	2	10.66***	.49***	保留
	6	16.17***	.64***	保留
	10	9.77***	.59***	保留
	14	9.88***	.63***	保留
	18	5.23***	.22***	刪除
訊息性支持	3	8.60***	.50***	保留
	7	17.23***	.72***	保留
	11	12.78***	.65***	保留
	15	12.07***	.71***	保留
評價性支持	4	11.50***	.56***	保留
	8	11.03***	.51***	保留
	12	11.39***	.60***	保留
	16	17.89***	.65***	保留

*** $p < .001$

2.探索性因素分析

經項目分析後，此量表共 19 題具鑑別度，在進行因素分析前，先進行 KMO 與 Bartlett 球型檢定，若 KMO 值愈趨近於 1 時，其變項間的淨相關係數愈低，進行因素分析抽取共同因素的效果就愈好（王保進，2015）。本研究之大專生課輔教師社會支持量表共四個構面，其各分量表的 KMO 值介於 .67 到 .87，Bartlett 球型檢定為 82.02 至 322.03， $p < .001$ ，皆已達顯著水準，表示本研究資料相當適合進行因素分析。

由於本量表共有四個構面，每個構面都有明確的定義，因此可以分別依各構面包括的題項變數個別進行因素分析，而不用以整個量表進行因素分析，是因為

以整個量表進行因素分析時，萃取的因素過多，或因素所包含的題項內容與原先研究者編制時差異太大，要刪除的題項過多，此時可採用量表個別構面分析，即只要檢定自變項在各構面的差異比較，而不要計算構面的加總分數（吳明隆，2012）。

本量表使用主成份因子萃取法進行因素分析，共有四個構面，而因素負荷量小於 0.4 的題目、跨兩個因素以上且大於 0.4 的題目以及未達三題的構面也予以刪除，結果顯示將刪除第 1 題情緒性支持、第 3 題訊息性支持、第 8 題評價性支持，最後整個量表經由上述程度後形成 16 題，情緒性支持 6 題、工具性支持 4 題、訊息性支持 3 題及評價性支持 3 題。

第一個構面「情緒性支持」因素分析結果顯示，各題的因素負荷量在.68 到.82 之間，解釋變異量為 57.13%，因素分析結果如表 3-5：

表 3-5

大專生課輔教師社會支持之情緒性支持因素分析摘要表 (N=107)

因素層面	題號	因素負荷量
情緒性支持	5	.78
	9	.68
	13	.75
	17	.82
	19	.74
	20	.75
累積解釋變異量百分比		57.13%
KMO 值		.874
Bartlett 球型檢定		322.029

第二個構面「工具性支持」因素分析結果顯示，各題的因素負荷量在.58到.83之間，解釋變異量為 51.50%，因素分析結果如表 3-6：

表 3-6

大專生課輔教師社會支持之工具性支持因素分析摘要表 (N=107)

因素層面	題號	因素負荷量
工具性支持	2	.58
	6	.83
	10	.74
	14	.70
累積解釋變異量百分比		51.50%
KMO 值		.773
Bartlett 球型檢定		133.674

第三個構面「訊息性支持」因素分析結果顯示，各題的因素負荷量在.76到.85之間，解釋變異量為 63.29%，因素分析結果如表 3-7：

表 3-7

大專生課輔教師社會支持之訊息性支持因素分析摘要表 (N=107)

因素層面	題號	因素負荷量
訊息性支持	7	.78
	11	.76
	15	.85
累積解釋變異量百分比		63.29%
KMO 值		.721
Bartlett 球型檢定		124.000

第四個構面「評價性支持」因素分析結果顯示，各題的因素負荷量在.61到.85之間，解釋變異量為 52.99%，因素分析結果如表 3-8：

表 3-8

大專生課輔教師社會支持之評價性支持因素分析摘要表 (N=107)

因素層面	題號	因素負荷量
評價性支持	4	.70
	12	.61
	16	.85
累積解釋變異量百分比		52.99%
KMO 值		.67
Bartlett 球型檢定		82.021

3.信度分析

此大專生課輔教師社會支持量表經由項目分析以及因素分析後，顯示其已有良好的建構效度，再將保留後的題目進行信度分析，其結果顯示內部一致性 Cronbach's α 值介於.76到.89之間，如表 3-9。「情緒性支持」Cronbach's α 值為.89、「工具性支持」Cronbach's α 值為.80、「訊息性支持」Cronbach's α 值為.83、「評價性支持」Cronbach's α 值為.76，總量表的 Cronbach's α 值為.95，表示此量表各層面的各題之間具有良好的信度。

表 3-9

大專生課輔教師社會支持信度分析摘要表 (N=107)

因素層面	題數	Cronbach's α 係數
情緒性支持	6	.89
工具性支持	4	.80
訊息性支持	3	.83
評價性支持	3	.76
總量表	16	.95

三、大專生課輔教師自我效能量表

(一) 量表來源及編製過程

本研究的「大專生課輔教師自我效能量表」是參考鄭國良(2013)所編製的「教師自我效能量表」為基礎，將教師自我效能分成二個層面，包含個人教學效能及一般教學效能，其信度分別為：.91、.93，其整體效度為.64；再依大專生課輔教師的特性，加以編製成適用於大專生課輔教師之教師自我效能量表，測量大專生課輔教師自我效能情形。

(二) 量表填答與計分方式

本研究採 Likert 五點量尺評分，從「非常同意」、「同意」、「沒意見」、「不同意」、及「非常不同意」。分別給予 5、4、3、2、1 其分數越高，代表該層面情形越高；反向題目為第 13 題，是以反向計分。

(三) 量表分析結果

1. 項目分析

本研究之大專生課輔教師自我效能量表共計 18 題，依據項目分析結果得知此量表除第 13 題外，各題目的 CR 值皆大於 3，在 5.49 到 11.08 之間；題目與量表總分之相關 r 值在 .44 到 .70 之間，且顯著水準均達顯著 ($p < .001$)，項目分析

結果如表 3-10：

表 3-10

大專生課輔教師教師自我效能量表項目分析摘要表 (N=107)

因素層面	題號	決斷值 (CR)	題目與量表總分之相關	保留與否
個人教學效能	1	6.34***	.52***	保留
	3	6.05***	.62***	保留
	5	7.19***	.64***	保留
	7	7.41***	.57***	保留
	8	7.14***	.57***	保留
	10	8.23***	.57***	保留
	12	11.08***	.69***	保留
	14	9.54***	.65***	保留
	15	9.89***	.70***	保留
	17	9.97***	.70***	保留
	18	10.09***	.59***	保留
一般教學效能	2	6.60***	.36***	保留
	4	10.44***	.57***	保留
	6	7.31***	.53***	保留
	9	5.49***	.44***	保留
	11	9.43***	.52***	保留
	13	2.34	.001	刪除
	16	6.85***	.47***	保留

*** $p < .001$

2.探索性因素分析

本研究在進行因素分析前，先進行 KMO 與 Bartlett 球型檢定。本研究之教師自我效能量表的 KMO 值分別為.77，Bartlett 球型檢定分別為 247.31， $p < .001$ ，已達顯著水準，顯示本研究資料適合進行因素分析。

本量表使用主軸因子萃取法與最大變異轉軸法進行因素分析，共有兩個構面，而因素負荷量小於 0.4 的題目、跨兩個因素以上且大於 0.4 的題目以及未達三題的構面也予以刪除，結果顯示將刪除第 1、3、7、8、10、18 題個人教學效能及第 2、16 題一般教學效能，最後整個量表經由上述程度後形成 9 題，個人教學效能 5 題及一般教學效能 4 題。

大專生課輔教師自我效能量表因素分析結果顯示，各題的因素負荷量在.54 到.92 之間，累積解釋變異量為 63.53%，因素分析結果如表 3-11：

表 3-11

大專生課輔教師自我效能量表因素分析摘要表 (N=107)

預試題號	因素負荷量	
	個人教學效能	一般教學效能
15	.79	.20
17	.77	.33
12	.77	.13
14	.74	.21
5	.74	.18
6	.07	.92
11	.31	.74
9	.35	.60
4	.34	.54
解釋變異量(%)	35.637	27.894
累積解釋變異量(%)	35.637	63.531

3.信度分析

此大專生課輔教師自我效能量表經由項目分析以及因素分析後，顯示其已有良好的建構效度，再將保留後的題目進行信度分析，其結果顯示內部一致性 Cronbach's α 值介於.87 之間，如表 3-12。「個人教學效能」Cronbach's α 值為.84、「一般教學效能」Cronbach's α 值為.74，總量表的 Cronbach's α 值為.87，表示此量表各層面的各題之間具有良好的信度。

表 3-12

大專生課輔教師自我效能量表信度分析摘要表 (N=107)

因素層面	題數	Cronbach's α 係數
個人教學效能	5	.84
一般教學效能	4	.74
總量表	9	.87

四、班級經營效能量表

(一) 量表來源及編製過程

本研究的「大專生課輔教師班級經營效能量表」是參考李冠宏(2016)所編製的「班級經營效能」為基礎，將班級經營效能分成 4 個層面，包含班級氣氛、生活常規、學生學習及教學品質，其信度分別為：.77、.83、.88、.92，其整體效度為.70；再依大專生課輔教師班級經營的特性，加以編製成適用於大專生課輔教師之班級經營效能量表，測量大專生課輔教師班級經營效能情形。

(二) 量表填答與計分方式

本研究採 Likert 五點量尺評分，從「非常同意」、「同意」、「沒意見」、「不同意」、及「非常不同意」。分別給予 5、4、3、2、1 其分數越高，代表該層面情形越高；反向題目為第 9 題，是以反向計分。

(三) 量表分析結果

1. 項目分析

本研究之大專生課輔教師班級經營效能量表共計 19 題，依據項目分析結果得知此量表除第 9 題外，各題目的 CR 值皆大於 3，在 6.94 到 11.88 之間；題目與量表總分之相關 r 值在 .42 到 .69 之間，且顯著水準均達顯著 ($p < .001$)，項目分析結果如表 3-13：

表 3-13

大專生課輔教師班級經營效能量表項目分析摘要表 (N=107)

因素層面	題號	決斷值 (CR)	題目與量表總分之相關	保留與否
班級氣氛	1	11.79***	.69***	保留
	5	10.21***	.61***	保留
	9	2.62	.50***	刪除
	13	7.81***	.42***	保留
生活常規	2	10.87***	.59***	保留
	6	10.59***	.55***	保留
	15	11.88***	.55***	保留
學生學習	3	7.34***	.51***	保留
	7	7.26***	.52***	保留
	10	10.17***	.65***	保留
	17	7.24***	.34***	刪除
	19	9.48***	.62***	保留
教學品質	4	6.94***	.59***	保留
	8	9.69***	.63***	保留
	11	11.39***	.66***	保留

(續下頁)

因素層面	題號	決斷值 (CR)	題目與量表總分之相關	保留與否
教學品質	12	9.19***	.58***	保留
	14	9.37***	.67***	保留
	16	8.92***	.63***	保留
	18	7.67***	.57***	保留

*** $p < .001$

2.探索性因素分析

本研究在進行因素分析前，先進行 KMO 與 Bartlett 球型檢定。本研究之班級經營效能四個層面分量表的 KMO 值介於 .68 到 .80，Bartlett 球型檢定為 68.131 至 134.241， $p < .001$ ，皆已達顯著水準，表示本研究資料適合進行因素分析。

由於本量表共有四個構面，每個構面都有明確的定義，因此可以分別依各構面包括的題項變數個別進行因素分析，而不用以整個量表進行因素分析，是因為以整個量表進行因素分析時，萃取的因素過多，或因素所包含的題項內容與原先研究者編制時差異太大，要刪除的題項過多，此時可採用量表個別構面分析，即只要檢定自變項在各構面的差異比較，而不要計算構面的加總分數（吳明隆，2012）。

本量表使用主成份萃取法進行因素分析，共有四個構面，而因素負荷量小於 0.4 的題目、跨兩個因素且大於 0.4 的題目以及未達三題的構面也予以刪除，結果顯示將刪除第 4、12、18 題教學品質，最後整個量表經由上述程度後形成 14 題，班級氣氛 3 題、生活常規 3 題、學生學習 4 題及教學品質 4 題。

第一個構面「班級氣氛」因素分析結果顯示，各題的因素負荷量在 .63 到 .82 之間，解釋變異量為 59.24%，因素分析結果如表 3-14：

表 3-14

大專生課輔教師班級經營效能之班級氣氛因素分析摘要表 (N=107)

因素層面	題號	因素負荷量
班級氣氛	1	.79
	5	.87
	13	.63
累積解釋變異量百分比		59.24%
KMO 值		.68
Bartlett 球型檢定		108.201

第二個構面「生活常規」因素分析結果顯示，各題的因素負荷量在.67 到.74 之間，解釋變異量為 48.68%，因素分析結果如表 3-15：

表 3-15

大專生課輔教師班級經營效能之生活常規因素分析摘要表 (N=107)

因素層面	題號	因素負荷量
生活常規	2	.74
	6	.67
	15	.68
累積解釋變異量百分比		48.68%
KMO 值		.69
Bartlett 球型檢定		68.131

第三個構面「學生學習」因素分析結果顯示，各題的因素負荷量在.64 到.73 之間，解釋變異量為 47.86%，因素分析結果如表 3-16：

表 3-16

大專生課輔教師班級經營效能之學生學習因素分析摘要表 (N=107)

因素層面	題號	因素負荷量
學生學習	3	.72
	7	.64
	10	.68
	19	.73
累積解釋變異量百分比		47.86%
KMO 值		.78
Bartlett 球型檢定		112.088

第四個構面「教學品質」因素分析結果顯示，各題的因素負荷量在.68到.73之間，解釋變異量為 52.23%，因素分析結果如表 3-17：

表 3-17

大專生課輔教師班級經營效能之教學品質因素分析摘要表 (N=107)

因素層面	題號	因素負荷量
教學品質	8	.69
	11	.73
	14	.68
	16	.79
累積解釋變異量百分比		52.23%
KMO 值		.80
Bartlett 球型檢定		134.241

3.信度分析

此大專生課輔教師班級經營效能量表經由項目分析以及因素分析後，顯示其已有良好的建構效度，再將保留後的題目進行信度分析，其結果顯示內部一致性 Cronbach's α 值介於.74 到.81 之間，如表 3-18。「班級氣氛」Cronbach's α 值為.80、「生活常規」Cronbach's α 值為.74、「學生學習」Cronbach's α 值為.78、「教學品質」Cronbach's α 值為.81，總量表的 Cronbach's α 值為.92，表示此量表各層面的各題之間具有良好的信度。

表 3-18

大專生課輔教師班級經營效能信度分析摘要表 (N=107)

因素層面	題數	Cronbach's α 係數
班級氣氛	3	.80
生活常規	3	.74
學生學習	4	.78
教學品質	4	.81
總量表	14	.92

第五節 研究流程

本研究的調查日期是 106 年初，依照研究選取擔任私人機構設立之課後輔導班的大專生教師為研究參與者初，透過私人機構培訓的時間，利用培訓結束後的時間進行預試實施測驗。正式問卷則是於 106 年 5 月完成，研究流程如圖 3-3。

問卷的施測是研究者事先拜訪私人機構辦公室，取得計畫主持人或主管許可後，由研究者親自到場發放問卷或委託該培訓承辦人協助發放問卷填寫，並回收問卷。每位研究參與者所拿到的整份問卷，包含「大專生課輔教師社會支持量表」

「大專生課輔教師教學自我效能量表」、「大專生課輔教師班級經營量表」。整份問卷的填答時間大約耗時 10-15 分鐘，為了使研究參與者能認真且詳細地回答問卷題目，並告知研究參與者在填寫問卷完畢後會得到一份小禮物。

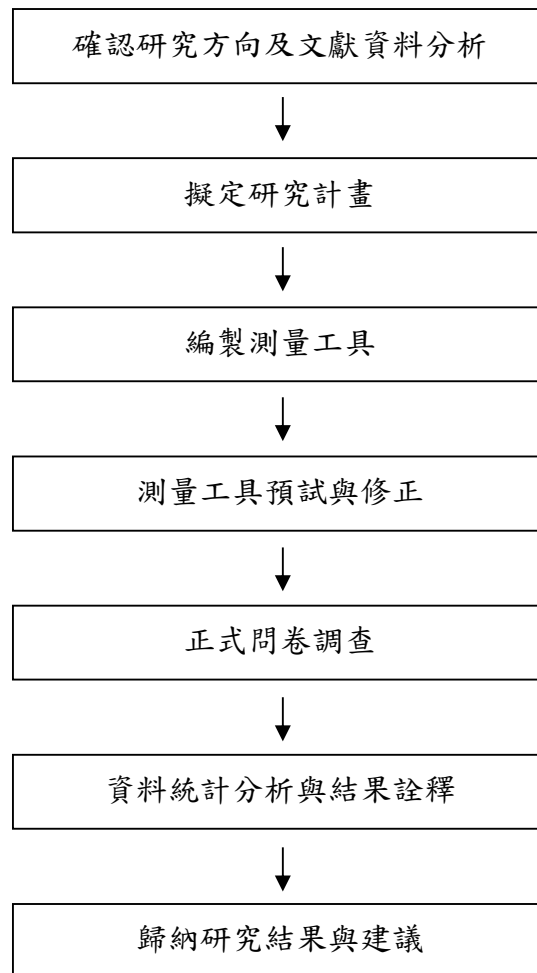


圖 3-3 研究流程圖

第六節 資料分析與處理

本研究回收問卷後，先剔除無效之問卷再進行分類、編碼、建檔及轉換。使用 SPSS 19.0 for Windows 套裝軟體以及 AMOS 17.0 兩種統計分析軟體進行結果

分析，本研究使用的統計方法如下：

一、描述性統計

本研究以描述性統計，解釋回收樣本之背景變項、社會支持、自我效能及班級經營的分佈情形。藉由次數分配、百分比、標準差等基本統計分析瞭解樣本結構。

二、賀德臨 T^2 考驗

以賀德臨 T^2 考驗來瞭解不同背景變項（性別、就讀年級、是否修習師培課程）之大專生課輔教師社會支持、教師自我效能以及班級經營效能的差異情形，以檢驗研究假設一、二、三。

三、單因子多變量變異數分析

多變量變異數分析(MANOVA)可以考驗兩個以上的依變項，若整體 p 值達.05顯著水準，即進行雪費法(Scheffe)事後比較，以確認各組的差異情形，本研究以單因子多變量變異數分析來瞭解不同背景變項中「服務時間」的差異情形，以檢驗研究假設一、二、三。

四、皮爾森積差相關分析

以皮爾森積差相關分析，呈現各變項之間的相關情形，以探討大專生課輔教師社會支持、教師自我效能及班級經營效能三者間是否有顯著相關，以檢驗研究假設四。

五、線性結構方程模式 (SEM)

結構方程模式 (SEM) 為探討變數間的線性關係，其整合了「因素分析」與「路徑分析」兩種統計方法，同時可以檢測出顯性變數、潛在變數及干擾或誤差變項間的，進而了解其影響效果，以檢驗研究假設五、六、七、八、九。由於

AMOS 軟體具有結合 SPSS 統計軟體的功能，並且其內建系統較能清楚呈現，因此本研究選擇用 AMOS 系統來驗證大專生課輔教師的社會支持、教學自我效能以及班級經營之因果關係，進而判斷整體之適配度。

第四章 研究結果

本章根據研究問題與假設進行各項統計分析。內容共分成五節：第一節為大專生課輔教師社會支持、教師自我效能與班級經營效能之現況分析；第二節為不同背景變項的大專生課輔教師社會支持、教師自我效能與班級經營效能之差異情形；第三節為大專生課輔教師社會支持、教師自我效能與班級經營效能之相關情形；第四節為大專生課輔教師社會支持、教師自我效能與班級經營效能之徑路關係。

第一節 大專生課輔教師社會支持、教師自我效能與班級經營效能現況分析

本節是以「大專生課輔教師社會支持、教師自我效能與班級經營效能」的調查資料為根據，依受試大專生課輔教師在「社會支持」、「教師自我效能」與「班級經營效能」中各變項上的得分進行描述性統計分析，透過平均數與標準差，以解釋大專生課輔教師社會支持、教師自我效能與班級經營效能的現況分析。

一、大專生課輔教師在社會支持之現況分析

將大專生課輔教師在社會支持之現況分析的結果列於表 4-1。由於本研究是五點量表計分，以單題平均數 3 分為中間值，作為比較的標準。由表 4-1 可知，大專生課輔教師在社會支持四個層面中，得分皆高於中間值，並以訊息性支持平均得分最高為 4.08；而情緒性支持平均得分最低 3.88。

表 4-1

大專生課輔教師之社會支持之現況摘要表 (N=246)

變項	題數	平均得分	標準差	排序
情緒性支持	6	3.88	.72	4
工具性支持	4	3.93	.70	3
訊息性支持	3	4.08	.75	1
評價性支持	3	4.04	.70	2

二、大專生課輔教師在教師自我效能之現況分析

將大專生課輔教師在教師自我效能之現況分析的結果列於表 4-2。由於本研究是五點量表計分，以單題平均數 3 分為中間值，作為比較的標準。由表 4-2 可知，大專生課輔教師在教師自我效能兩個層面中，得分皆高於中間值，並以個人教學效能平均得分最高為 3.62；而一般教學效能平均得分最低 3.20。

表 4-2

大專生課輔教師之教師自我效能之現況摘要表 (N=246)

變項	題數	平均得分	標準差	排序
個人教學效能	5	3.62	.67	1
一般教學效能	4	3.20	.75	2

三、大專生課輔教師在班級經營效能之現況分析

將大專生課輔教師在班級經營效能之現況分析的結果列於表 4-3。由於本研究是五點量表計分，以單題平均數 3 分為中間值，作為比較的標準。由表 4-3 可知，大專生課輔教師在班級經營效能四個層面中，得分皆高於中間值，並以教學品質平均得分最高為 3.81；而學生學習平均得分最低 3.50。

表 4-3

大專生課輔教師之班級經營效能現況摘要表 (N=246)

變項	題數	平均得分	標準差	排序
班級氣氛	3	3.67	.70	2
生活常規	3	3.54	.77	3
學生學習	4	3.50	.71	4
教學品質	4	3.81	.67	1

第二節 不同背景變項的大專生課輔教師在社會支持、教師自我效能、 班級經營效能之差異情形

本節旨在探討不同背景變項的大專生課輔教師在社會支持、教師自我效能、班級經營效能的差異情形。研究者以賀德臨 T^2 及多變量分析(MANOVA)考驗來探討性別、就讀年級、服務時間、是否修習師培課程在社會支持、教師自我效能、班級經營效能的差異情形。

一、不同背景變項的大專生課輔教師在社會支持之差異情形

(一) 性別在社會支持之差異情形

表 4-4 為不同性別之大專課輔教師在社會支持四個層面的差異情形，從 Hotelling's T^2 值為 4.71， $F_{0.05}(1, 244)$ 的臨界值為 3.84，Hotelling's T^2 值大於 $F_{0.05}(1, 244)$ 的臨界值，表示 Hotelling's T^2 達顯著水準，故性別在大專生課輔教師的社會支持有顯著差異存在。結果顯示情緒性支持、工具性支持、訊息性支持與評價性支持，皆為男性課輔教師高於女性課輔教師，表示男性課輔教師較女性課輔教師能感受到社會支持。

表 4-4

不同性別的大專生課輔教師在社會支持之差異比較 (N=246)

依變項	男性 (n=79)		女性 (n=167)		T^2	95%信賴區間		差異方向
	M	SD	M	SD		下限	上限	
情緒性支持	4.00	.68	3.82	.73	4.71*	3.82	4.01	男性>女性
工具性支持	4.05	.68	3.88	.70		3.87	4.06	男性>女性
訊息性支持	4.22	.72	4.01	.75		4.01	4.22	男性>女性
評價性支持	4.16	.65	3.99	.71		3.98	4.17	男性>女性

* $p < .05$

(二) 就讀年級在社會支持之差異情形

表 4-5 為大專生課輔教師就讀大學部及碩士以上在社會支持上得分的差異情形，從 Hotelling's T^2 值為 2.78， $F_{0.05}(1, 244)$ 的臨界值為 3.84，Hotelling's T^2 值小於 $F_{0.05}(1, 244)$ 的臨界值，表示 Hotelling's T^2 未達顯著水準，故就讀年級在大專生課輔教師的社會支持無顯著差異存在。

表 4-5

不同年級的大專生課輔教師在社會支持之差異比較 (N=246)

依變項	大學部 (n=224)		碩班以上 (n=22)		T^2	95%信賴區間		差異方向
	M	SD	M	SD		下限	上限	
情緒性支持	3.86	.70	4.06	.85	2.78	3.80	4.12	無差異
工具性支持	3.92	.70	4.09	.73		3.85	4.16	
訊息性支持	4.07	.73	4.15	.91		3.95	4.27	
評價性支持	4.03	.70	4.17	.64		3.95	4.25	

* $p < .05$

(三) 服務時間在社會支持之差異情形

以不同背景變項之服務時間為自變項，以社會支持各層面為依變項，進行多變量變異數分析。本研究分析結果顯示自變項服務時間經單因子多變量變異數分析後，Wilks' Lambda 值為.91，然而在顯著性考驗 p 值未到顯著水準 ($p=.123$)， $\eta^2=.02$ (如表 4-6)，表示服務時間不同的大專生課輔教師在社會支持四個層面上不存在顯著性差異，故不需要進一步再以單變量變異數分析(ANOVA)及雪費法(Scheffe)進行事後比較。

表 4-6

不同服務時間的大專生課輔教師在社會支持之差異比較 ($N=246$)

層面	服務時間	描述性統計量		
		N	M	SD
情緒性支持	A 一學期	87	3.72	.73
	B 二學期	62	3.91	.66
	C 三學期	31	3.86	.67
	D 四學期	30	3.87	.86
	E 五學期以上	36	4.24	.58
工具性支持	A 一學期	87	3.82	.67
	B 二學期	62	3.98	.65
	C 三學期	31	3.85	.74
	D 四學期	30	3.90	.88
	E 五學期以上	36	4.22	.58

(續下頁)

層面	服務時間	描述性統計量		
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
訊息性支持	A 一學期	87	3.92	.72
	B 二學期	62	4.17	.62
	C 三學期	31	3.98	.90
	D 四學期	30	4.02	.91
	E 五學期以上	36	4.44	.61
評價性支持	A 一學期	87	3.93	.66
	B 二學期	62	4.03	.68
	C 三學期	31	4.00	.78
	D 四學期	30	4.04	.80
	E 五學期以上	36	4.40	.53

(四) 修習師培課程與否在社會支持之差異情形

表 4-7 為大專生課輔教師修習師培課程與否在社會支持上得分的差異情形，從 Hotelling's T^2 值為 9.42， $F_{0.01}(1, 244)$ 的臨界值為 6.63，Hotelling's T^2 值大於 $F_{0.01}(1, 244)$ 的臨界值，表示 Hotelling's T^2 達顯著水準，故是否修習師培課程在大專生課輔教師在社會支持有顯著差異存在。再以 95% 信賴區間做差異分析，結果顯示「情緒性支持」、「工具性支持」、「訊息性支持」與「評價性支持」，皆為修習師培課程的課輔教師高於未修習師培課程的課輔教師，表示修習師培課程的課輔教師較未修習師培課程的課輔教師能感受到社會支持。

表 4-7

修習師培課程與否在社會支持之差異比較 (N=246)

依變項	未修習 (n=165)		修習中 (n=81)		T^2	95%信賴區間		差異方向
	M	SD	M	SD		下限	上限	
情緒性支持	3.80	.75	4.06	.62	9.42**	3.83	4.02	未修<修習
工具性支持	3.89	.73	4.07	.59		3.84	4.11	未修<修習
訊息性支持	4.02	.77	4.22	.67		4.01	4.22	未修<修習
評價性支持	4.00	.73	4.18	.60		3.96	4.19	未修<修習

** $p < .01$

二、不同背景變項的大專生課輔教師在教師自我效能之差異情形

(一) 性別在教師自我效能之差異情形

表 4-8 為不同性別之大專生課輔教師在教師自我效能兩個層面的差異情形，從 Hotelling's T^2 值為 17.59， $F_{0.01}(1, 244)$ 的臨界值為 6.63，Hotelling's T^2 值大於 $F_{0.01}(1, 244)$ 的臨界值，表示 Hotelling's T^2 達顯著水準，故大專生課輔教師的性別在教師自我效能中有顯著差異存在。結果顯示個人教學效能及一般教學效能，皆為男性大專生課輔教師高於女性課輔教師，表示男性課輔教師較女性課輔教師能感受到教師自我效能。

表 4-8

不同性別的大專生課輔教師在教師自我效能之差異情形 (N=246)

依變項	男性 (n=79)		女性 (n=167)		T^2	95%信賴區間		差異方向
	M	SD	M	SD		下限	上限	
個人教學效能	3.75	.66	3.57	.67	17.59**	3.54	3.78	男性>女性
一般教學效能	3.35	.83	3.15	.70		3.11	3.39	男性>女性

** $p < .01$

(二) 就讀年級在教師自我效能之差異情形

表 4-9 為大專生課輔教師就讀大學部及碩士以上在教師自我效能上得分的差異情形，從 Hotelling's T^2 值為 9.07， $F_{0.01}(1, 244)$ 的臨界值為 6.63，Hotelling's T^2 值大於 $F_{0.01}(1, 244)$ 的臨界值，表示 Hotelling's T^2 達顯著水準，故不同年級的大專生課輔教師在社會支持有顯著差異存在。結果顯示在「個人自我效能」為碩班以上的課輔教師得分較高，表示碩班以上的課輔教師對個人教學感受較高；在「一般自我效能」為大學部的課輔教師得分較高，表示大學部的課輔教師對一般自我效能感受較高。

表 4-9

不同年級的大專生課輔教師在教師自我效能之差異比較 (N=246)

依變項	大學部 (n=224)		碩班以上 (n=22)		T^2	95%信賴區間		差異方向
	M	SD	M	SD		下限	上限	
個人教學效能	3.60	.68	3.77	.62	9.07**	3.54	3.84	大學<碩班
一般教學效能	3.20	.77	3.11	.61		2.99	3.33	大學>碩班

** $p < .01$

(三) 服務時間在教師自我效能之差異情形

以不同背景變項之服務時間為自變項，以教師自我效能各層面為依變項，進行多變量變異數分析。本研究分析結果顯示自變項服務時間經單因子多變量變異數分析後，Wilks' Lambda 值為.90，然而在顯著性考驗 p 值達顯著水準 ($p < .05$)， $\eta^2 = .04$ (如表 4-10)，表示服務時間不同的大專生課輔教師在教師自我效能兩個層面上存在顯著性差異，需要再以單變量變異數分析(ANOVA)及雪費法(Scheffe)進行事後比較，分析結果說明如下：

由於不同服務時間的大專生課輔教師在教師自我效能兩個依變項層面上至

少有一個依變項存在顯著不同，經單變量變異數分析結果得知 F 值分別為 $F(1,244)=3.85$ ， $p<.01$ ， $\eta^2=.06$ 、 $F(1,244)=3.33$ ， $p<.05$ ， $\eta^2=.05$ ，即不同服務時間的大專生課輔教師在「個人教學效能」、「一般教學效能」兩層面感受上有顯著性差異。

經 Scheffe 法事後比較得知，在「個人教學效能」方面，為服務時間「五學期以上」(M= 3.84)的大專生課輔教師顯著高於服務時間「一學期」(M=3.45)，表示服務時間五學期以上的大專生課輔教師感受到較高的個人教學效能；在「一般教學效能」方面，為服務時間「三學期」(M=3.59)的課輔教師顯著高於服務時間「一學期」(M=3.04)，表示服務時間三學期以上的大專生課輔教師感受到較高的一般教學效能。

表 4-10

不同服務時間的大專生課輔教師在教師自我效能之差異比較 (N=246)

層面	服務時間	描述性統計量			變異數分析摘要表			
		N	M	SD	F 值	p 值	η^2	事後比較
個人教學效能	A 一學期	87	3.45	.73	3.85**	.005	.06	A<E
	B 二學期	62	3.54	.53				
	C 三學期	31	3.79	.64				
	D 四學期	30	3.81	.74				
	E 五學期以上	36	3.84	.61				
一般教學效能	A 一學期	87	3.04	.76	3.33*	.011	.05	A<C
	B 二學期	62	3.15	.59				
	C 三學期	31	3.59	.88				
	D 四學期	30	3.27	.76				
	E 五學期以上	36	3.26	.80				

* $p < .05$ ** $p < .01$

(四) 修習師培課程與否在教師自我效能之差異情形

表 4-11 為大專生課輔教師修習師培課程與否在教師自我效能得分的差異情形，從 Hotelling's T^2 值為 4.71， $F_{0.05}(1, 244)$ 的臨界值為 3.84，Hotelling's T^2 值大於 $F_{0.05}(1, 244)$ 的臨界值，表示 Hotelling's T^2 達顯著水準，故是否修習師培課程在大專生課輔教師在教師自我效能有顯著差異存在。結果顯示「個人教學效能」及「一般教學效能」，皆為修習師培課程的課輔教師高於未修習師培課程的課輔教師，表示修習師培課程的課輔教師較未修習師培課程的課輔教師能感受到教師自我效能。

表 4-11

修習師培課程與否在教師自我效能之差異比較 (N=246)

依變項	未修習 (n=165)		修習中 (n=81)		T^2	95%信賴區間		差異方向
	M	SD	M	SD		下限	上限	
個人教學效能	3.56	.68	3.74	.63	4.71*	3.56	3.76	未修<修習
一般教學效能	3.15	.73	3.30	.79		3.12	3.32	未修<修習

* $p < .05$

三、不同背景變項的大專生課輔教師在班級經營效能之差異情形

(一) 性別在班級經營效能之差異情形

表 4-12 為不同性別之大專課輔教師在班級經營效能四個層面的差異情形，從 Hotelling's T^2 值為 6.61， $F_{0.05}(1, 244)$ 的臨界值為 3.84，Hotelling's T^2 值大於 $F_{0.05}(1, 244)$ 的臨界值，表示 Hotelling's T^2 達顯著水準，故性別在大專生課輔教師的班級經營效能有顯著差異存在。結果顯示「班級氣氛」、「生活常規」、「學生學習」、「教學品質」，皆為男性課輔教師高於女性課輔教師，表示男性課輔教

師較女性課輔教師能感受到班級經營效能。

表 4-12

不同性別的大專生課輔教師在班級經營效能之差異比較 (N=246)

依變項	男性 (=79)		女性 (n=167)		T^2	95%信賴區間		差異方向
	M	SD	M	SD		下限	上限	
班級氣氛	3.81	.70	3.61	.70	6.61*	3.61	3.81	男性>女性
生活常規	3.60	.82	3.51	.76		3.45	3.66	男性>女性
學生學習	3.60	.75	3.46	.69		3.43	3.62	男性>女性
教學品質	3.91	.68	3.77	.67		3.75	3.93	男性>女性

* $p < .05$

(二) 就讀年級在班級經營效能之差異情形

表 4-13 為大專生課輔教師就讀大學部及碩士以上在班級經營效能上得分的差異情形，從 Hotelling's T^2 值為 6.24， $F_{0.05}(1, 244)$ 的臨界值為 3.84，Hotelling's T^2 值大於 $F_{0.05}(1, 244)$ 的臨界值，表示 Hotelling's T^2 達顯著水準，故就讀年級在大專生課輔教師的班級經營效能有顯著差異存在。結果顯示「班級氣氛」及「生活常規」為大學部課輔教師高於碩班以上課輔教師，表示大學部課輔教師在「班級氣氛」及「生活常規」上表現較佳；而「學生學習」及「教學品質」，為碩班以上課輔教師高於大學部課輔教師，表示就讀碩班以上的課輔教師在「學生學習」及「教學品質」上表現較佳。

表 4-13

不同年級的大專生課輔教師在班級經營效能之差異比較 (N=246)

依變項	大學部 (n=224)		碩班以上 (n=22)		T ²	95%信賴區間		差異方向
	M	SD	M	SD		下限	上限	
班級氣氛	3.68	.71	3.58	.68	6.24*	3.48	3.79	大學>碩班
生活常規	3.54	.79	3.48	.63		3.34	3.69	大學>碩班
學生學習	3.50	.70	3.52	.82		3.36	3.67	大學<碩班
教學品質	3.80	.67	3.94	.71		3.72	4.02	大學<碩班

* $p < .05$

(三) 服務時間在班級經營效能之差異情形

以不同背景變項之服務時間為自變項，以教師自我效能各層面為依變項，進行多變量變異數分析。本研究分析結果顯示自變項服務時間經單因子多變量變異數分析後，Wilks' Lambda 值為.87，然而在顯著性考驗 p 值達顯著水準 ($p < .05$)， $\eta^2 = .04$ (如表 4-14)，表示服務時間不同的大專生課輔教師在班級經營效能四個層面上存在顯著性差異，需要再以單變量變異數分析(ANOVA)及雪費法(Scheffe)進行事後比較，分析結果說明如下：

由於不同服務時間的大專生課輔教師在班級經營效能四個依變項層面上至少有一個依變項存在顯著不同，經單變量變異數分析結果得知 F 值分別為 $F(4,241)=2.00$ ， p 未達顯著水準， $\eta^2 = .03$ 、 $F(4,241)=1.67$ ， p 未達顯著水準， $\eta^2 = .03$ 、 $F(4,241)=3.51$ ， $p < .05$ ， $\eta^2 = .06$ 、 $F(4,241)=3.09$ ， $p < .05$ ， $\eta^2 = .05$ ，即不同服務時間的大專生課輔教師在「學生學習」、「教學品質」兩層面感受上有顯著性差異。

經 Scheffe 法事後比較得知，在「學生學習」與「教學品質」方面，為服務時間「四學期」(M= 3.89、4.10)的大專生課輔教師顯著高於服務時間「一學期」(M=3.36、3.65)，表示服務時間四學期的大專生課輔教師感受到較高的學生學習

與教學品質。

表 4-14

不同服務時間的大專生課輔教師在班級經營效能之差異比較 (N=246)

層面	服務時間	描述性統計量			變異數分析摘要表			
		N	M	SD	F 值	p 值	η^2	事後比較
班級氣氛	A 一學期	87	3.61	.72	2.00	.096	.03	
	B 二學期	62	3.55	.58				
	C 三學期	31	3.73	.82				
	D 四學期	30	3.93	.80				
	E 五學期以上	36	3.79	.60				
生活常規	A 一學期	87	3.40	.79	1.67	.158	.03	
	B 二學期	62	3.50	.68				
	C 三學期	31	3.65	.89				
	D 四學期	30	3.64	.90				
	E 五學期以上	36	3.75	.65				
學生學習	A 一學期	87	3.36	.70	3.51**	.008	.06	A<D
	B 二學期	62	3.47	.65				
	C 三學期	31	3.48	.68				
	D 四學期	30	3.89	.82				
	E 五學期以上	36	3.61	.66				

(續下頁)

層面	服務時間	描述性統計量			變異數分析摘要表			
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	F 值	<i>p</i> 值	η^2	事後比較
教學品質	A 一學期	87	3.65	.64	3.09*	.017	.05	A<D
	B 二學期	62	3.79	.65				
	C 三學期	31	3.89	.83				
	D 四學期	30	4.10	.71				
	E 五學期以上	36	3.91	.53				

* $p < .05$ ** $p < .01$

(四) 修習師培課程與否在班級經營效能之差異情形

表 4-15 修習師培與否之大專生課輔教師在班級經營效能四個層面的差異情形，從 Hotelling's T^2 值為 22.50， $F_{0.05}(1, 244)$ 的臨界值為 3.84，Hotelling's T^2 值大於 $F_{0.05}(1, 244)$ 的臨界值，表示 Hotelling's T^2 達顯著水準，故大專生課輔教師的是否修習師培課程在班級經營效能中有顯著差異存在。結果顯示修習師培課程之大專生課輔教師在班級經營效能較未修習師培課程之課輔教師高。

表 4-15

修習師培課程與否在班級經營效能之差異情形之差異比較 ($N=246$)

依變項	未修習 ($n=165$)		修習中 ($n=81$)		T^2	95%信賴區間		差異方向
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		下限	上限	
班級氣氛	3.62	.72	3.79	.66	22.50*	3.61	3.80	未修<修習
生活常規	3.47	.81	3.67	.69		3.47	3.67	未修<修習
學生學習	3.38	.71	3.75	.66		3.47	3.66	未修<修習
教學品質	3.72	.69	3.98	.61		3.77	3.94	未修<修習

* $p < .05$

第三節 大專生課輔教師之社會支持、教師自我效能、班級經營效能

間之相關情形

本節主要以皮爾森積差相關探討大專生課輔教師之社會支持、教師自我效能、與班級經營效能三者間的相關情形。根據吳明隆與張毓仁（2011）對相關係數與相關程度的分級，相關係數值 $r \geq .70$ 屬於高度相關， $.70 > r \geq .40$ 屬於中度相關， $r < .40$ 屬於低度相關。

一、大專生課輔教師之社會支持與教師自我效能之相關情形

依據表 4-16 可得知，在「社會支持」的全部四個層面及整體與「教師自我效能」的全部兩個層面及整體分數之相關係數皆達顯著水準（ $p < .01$ ），相關係介於 .35~.57 之間，且相關係數皆為正值，表示當大專生課輔教師在「社會支持」的程度愈正向時，「教師自我效能」情形就會愈好，若就相關強度情形來看，大部分的層面配對相關皆有中度正相關程度，少部分的層面配對相關亦接近中度正相關水準。

表 4-16

大專生課輔教師之社會支持與教師自我效能之相關分析摘要表（ $N=246$ ）

社會支持	教師自我效能		
	個人教學效能	一般教學效能	整體教師自我效能
1 情緒性支持	.55**	.46**	.55**
2 工具性支持	.52**	.39**	.49**
3 訊息性支持	.53**	.36**	.48**
4 評價性支持	.55**	.35**	.47**
5 整體社會支持	.57**	.41**	.53**

** $p < .01$

如表 4-16 所示，就大專生課輔教師的社會支持對教師自我效能的關係做分析：

(一) 就「情緒性支持」層面而言

情緒性支持與個人教學效能、一般教學效能與整體教師自我效能上，經統計分析後，相關係數程度均達 ($p < .01$) 的顯著水準，發現「情緒性支持」與「教師自我效能」具有正相關。意謂大專生課輔教師之「情緒性支持」程度愈高，教師自我效能各層面及整體表現愈佳。

大專生課輔教師社會支持之「情緒性支持」層面上表現在「教師自我效能」的相關程度依序為個人教學效能 ($r = .55$)、一般教學效能 ($r = .46$)，其中「情緒性支持」與「個人教學效能」相關程度最高。

(二) 就「工具性支持」層面而言

工具性支持與個人教學效能、一般教學效能與整體教師自我效能上，經統計分析後，相關係數程度均達 ($p < .01$) 的顯著水準，發現「工具性支持」與「教師自我效能」具有正相關。意謂大專生課輔教師之「工具性支持」程度愈高，教師自我效能各層面及整體表現愈佳。

大專生課輔教師社會支持之「工具性支持」層面上表現在「教師自我效能」的相關程度依序為個人教學效能 ($r = .52$)、一般教學效能 ($r = .39$)，其中「工具性支持」與「個人教學效能」相關程度最高。

(三) 就「訊息性支持」層面而言

訊息性支持與個人教學效能、一般教學效能與整體教師自我效能上，經統計分析後，相關係數程度均達 ($p < .01$) 的顯著水準，發現「訊息性支持」與「教師自我效能」具有正相關。意謂大專生課輔教師之「訊息性支持」程度愈高，教師自我效能各層面及整體表現愈佳。

大專生課輔教師社會支持之「訊息性支持」層面上表現在「教師自我效能」的相關程度依序為個人教學效能 ($r = .53$)、一般教學效能 ($r = .36$)，其中「訊息性支持」與「個人教學效能」相關程度最高。

(四) 就「評價性支持」層面而言

評價性支持與個人教學效能、一般教學效能與整體教師自我效能上，經統計分析後，相關係數程度均達 ($p < .01$) 的顯著水準，發現「評價性支持」與「教師自我效能」具有正相關。意謂大專生課輔教師之「評價性支持」程度愈高，教師自我效能各層面及整體表現愈佳。

大專生課輔教師社會支持之「評價性支持」層面上表現在「教師自我效能」的相關程度依序為個人教學效能 ($r = .55$)、一般教學效能 ($r = .35$)，其中「評價性支持」與「個人教學效能」相關程度最高。

二、大專生課輔教師之社會支持與班級經營效能之相關情形

依據表 4-17 得知在「社會支持」的全部四個層面及整體與「班級經營效能」的全部四個層面及整體分數之相關係數皆達顯著水準 ($p < .01$)，相關係介於 .44~.67 之間，且相關係數皆為正值，表示當大專生課輔教師在「社會支持」的程度愈正向時，「班級經營效能」情形就會愈好，若就相關強度情形來看，大部分的層面配對相關皆有中度正相關程度。

表 4-17

大專生課輔教師之社會支持與班級經營效能之相關分析摘要表 ($N = 246$)

社會支持	班級經營效能				
	班級氣氛	生活常規	學生學習	教學品質	整體班級經營效能
1 情緒性支持	.50**	.45**	.44**	.60**	.55**
2 工具性支持	.53**	.45**	.44**	.62**	.56**
3 訊息性支持	.51**	.45**	.44**	.61**	.55**
4 評價性支持	.61**	.49**	.46**	.67**	.60**
5 整體社會支持	.56**	.49**	.48**	.67**	.61**

** $p < .01$

如表 4-17 所示，就大專生課輔教師的社會支持對班級經營效能的關係做分析：

(一) 就「情緒性支持」層面而言

情緒性支持與班級氣氛、生活常規、學生學習、教學品質與整體班級經營效能上，經統計分析後，相關係數程度均達($p < .01$)的顯著水準，發現「情緒性支持」與「班級經營效能」具有正相關。意謂大專生課輔教師之「情緒性支持」程度愈高，班級經營效能各層面及整體表現愈佳。

大專生課輔教師社會支持之「情緒性支持」層面上表現在「班級經營效能」的相關程度依序為班級氣氛 ($r = .50$)、生活常規 ($r = .45$)、學生學習 ($r = .44$)、教學品質 ($r = .60$)，其中「情緒性支持」與「教學品質」相關程度最高。

(二) 就「工具性支持」層面而言

工具性支持與班級氣氛、生活常規、學生學習、教學品質與整體班級經營效能上，經統計分析後，相關係數程度均達($p < .01$)的顯著水準，發現「工具性支持」與「班級經營效能」具有正相關。意謂大專生課輔教師之「工具性支持」程度愈高，班級經營效能各層面及整體表現愈佳。

大專生課輔教師社會支持之「工具性支持」層面上表現在「班級經營效能」的相關程度依序為班級氣氛 ($r = .53$)、生活常規 ($r = .45$)、學生學習 ($r = .44$)、教學品質 ($r = .62$)，其中「工具性支持」與「教學品質」相關程度最高。

(三) 就「訊息性支持」層面而言

訊息性支持與班級氣氛、生活常規、學生學習、教學品質與整體班級經營效能上，經統計分析後，相關係數程度均達($p < .01$)的顯著水準，發現「訊息性支持」與「班級經營效能」具有正相關。意謂大專生課輔教師之「訊息性支持」程度愈高，班級經營效能各層面及整體表現愈佳。

大專生課輔教師社會支持之「訊息性支持」層面上表現在「班級經營效能」的相關程度依序為班級氣氛 ($r = .51$)、生活常規 ($r = .45$)、學生學習 ($r = .44$)、教學品質 ($r = .61$)，其中「訊息性支持」與「教學品質」相關程度最高。

(四) 就「評價性支持」層面而言

評價性支持與班級氣氛、生活常規、學生學習、教學品質與整體班級經營效能上，經統計分析後，相關係數程度均達($p < .01$)的顯著水準，發現「評價性支持」與「班級經營效能」具有正相關。意謂大專生課輔教師之「評價性支持」程度愈高，班級經營效能各層面及整體表現愈佳。

大專生課輔教師社會支持之「評價性支持」層面上表現在「班級經營效能」的相關程度依序為班級氣氛($r = .61$)、生活常規($r = .49$)、學生學習($r = .46$)、教學品質($r = .67$)，其中「評價性支持」與「教學品質」相關程度最高。

三、大專生課輔教師之教師自我效能與班級經營效能之相關情形

依據表 4-18 得知在「教師自我效能」的全部兩個層面及整體與「班級經營效能」的全部四個層面及整體分數之相關係數皆達顯著水準($p < .01$)，相關係介於.60~.84 之間，且相關係數皆為正值，表示當大專生課輔教師在「教師自我效能」的程度愈正向時，「班級經營效能」情形就會愈好，若就相關強度情形來看，大部分的層面配對相關皆有高度正相關程度，少部分的層面配對相關為中度正相關。

表 4-18

大專生課輔教師之教師自我效能與班級經營效能之相關分析摘要表 (N=246)

教師自我效能	班級經營效能				
	班級氣氛	生活常規	學生學習	教學品質	整體班級經營效能
1 個人教學效能	.75**	.78**	.75**	.77**	.84**
2 一般教學效能	.61**	.60**	.66**	.54**	.67**
3 整體教師自我效能	.74**	.75**	.76**	.71**	.82**

** $p < .01$

如表 4-18 所示，就大專生課輔教師的教師自我效能對班級經營效能的關係做分析：

(一) 就「個人教學效能」層面而言

個人教學效能與班級氣氛、生活常規、學生學習、教學品質與整體班級經營效能上，經統計分析後，相關係數程度均達 ($p < .01$) 的顯著水準，發現「個人教學效能」與「班級經營效能」具有正相關。意謂大專生課輔教師之「個人教學效能」程度愈高，班級經營效能各層面及整體表現愈佳。

大專生課輔教師教師自我效能之「個人教學效能」層面上表現在「班級經營效能」的相關程度依序為班級氣氛($r = .75$)、生活常規($r = .78$)、學生學習($r = .75$)、教學品質 ($r = .77$)，其中「情緒性支持」與「生活常規」相關程度最高。

(二) 就「一般教學效能」層面而言

一般教學效能與班級氣氛、生活常規、學生學習、教學品質與整體班級經營效能上，經統計分析後，相關係數程度均達 ($p < .01$) 的顯著水準，發現「一般教學效能」與「班級經營效能」具有正相關。意謂大專生課輔教師之「一般教學效能」程度愈高，班級經營效能各層面及整體表現愈佳。

大專生課輔教師教師自我效能之「一般教學效能」層面上表現在「班級經營效能」的相關程度依序為班級氣氛($r = .61$)、生活常規($r = .60$)、學生學習($r = .66$)、教學品質 ($r = .54$)，其中「一般教學效能」與「學生學習」相關程度最高。

第四節 結構方程模式分析

一、社會支持、教師自我效能與班級經營效能模式的適配度考驗

透過相關文獻歸納後，本研究所發展出的理論模式架構圖如圖 4-1 所示，結構模式包含潛在自變項與潛在依變項，在自變項包含兩個構面：第一是社會支持，包含「情緒性支持」、「工具性支持」、「訊息性支持」、「評價性支持」等四個層面；第二是教師自我效能，包含「個人教學效能」、「一般教學效能」等兩個層面；而

潛在依變項是班級經營效能裡「班級氣氛」、「生活常規」、「學生學習」、「教學品質」等四個層面。

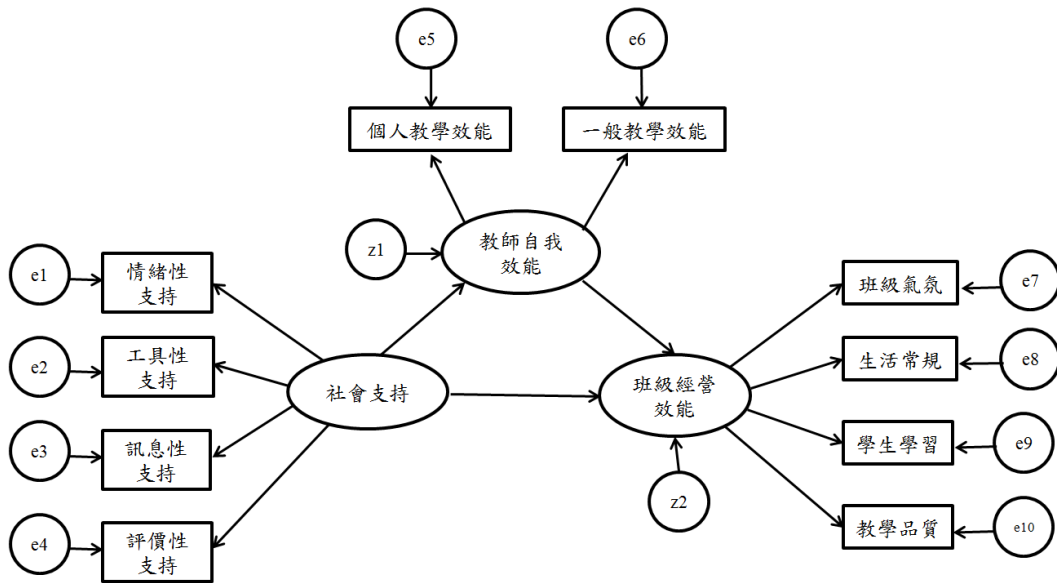


圖 4-1 整體模式路徑分析圖

二、結構模式之常態分配檢驗

結構方程模式的評鑑是確認外衍與內衍變項的解釋或預測關係是否成立。本研究問卷包含大專生課輔教師社會支持、教師自我效能、班級經營效能等三個構面，先檢驗初始模式是否與資料適配。首先測定樣本進行初始模式與觀察資料的適配度考驗，並以最大概似估計法進行參數估計。

最大概似法之樣本資料屬多元常態分配，若非多元常態分配則應選擇漸近分配自由法；是否為常態分配方法有兩種，第一觀察變數分配的偏態和峰度絕對值皆小於 2 時，則可認定此觀察變數具常態性，第二則是從 Mardia 係數判定，當 Mardia 係數小於 $p*(p+2)$ 時 (p 為觀察變數的數量)，則資料具有多元常態性 (陳寬裕、王正華，2010)。如表 4-19 所示：

表 4-19

各變項間的常態分配檢驗摘要表

變項	層面	平均數	標準差	偏態	峰度
社會支持	情緒性支持	3.88	.72	-1.047	-.149
	工具性支持	3.93	.70	-.688	-.287
社會支持	訊息性支持	4.08	.74	-.127	-.631
	評價性支持	4.04	.70	-.570	-.454
教師自我效能	個人教學效能	3.62	.67	-.688	-0.26
	一般教學效能	3.20	.75	-.454	.387
班級經營效能	班級氣氛	3.67	.70	-.594	.130
	生活常規	3.54	.78	-.425	-.057
	學生學習	3.50	.71	-.406	.215
	教學品質	3.81	.67	-.485	-.108
Mardia 係數	17.943				
p (p+2)	10*12=120				

由表 4-19 分析結果顯示偏態與峰度值都在-2.0~2.0 之間，表示大專生課輔教師分配在各變項之間屬於常態分配，故採用最大概似法進行參數及適配度評估。再藉由表 4-16、4-17 與 4-18 的相關矩陣得知，13 個觀察變項之相關係數均達 0.01 的顯著水準，表示觀察變項之間有密切的關係存在。

三、基本適配度指標檢定

Bogozzi 和 Yi 認為在評鑑模適配度之前，必須先檢查估計係數是否超出可接受的範圍，其檢定的項目有五個：(1)不能有負的誤差變異數；(2)誤差變異必須達到顯著水準；(3)估計參數之間的相關係數之絕對值不能接近 1；(4)潛在變項與測量指標的因素負荷量介於.50 至.95 之間；(5)標準誤不能太大。以上項目通過

後就可以進入整體適配度的評鑑（引自陳寬裕、王正華，2010）。

本研究的初始模式是由大專生課輔教師的社會支持、教師自我效能與班級經營效能等三個潛在因素所構成，以下為此模式之未標準化參數估計及標準化參數估計，如圖 4-2 與圖 4-3

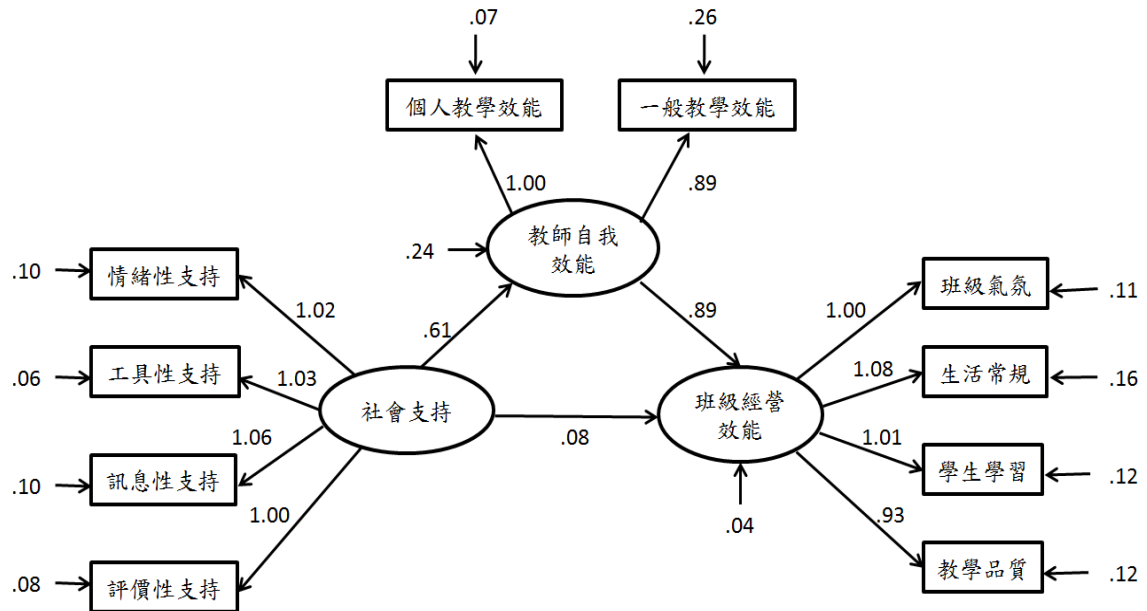


圖 4-2 社會支持、教師自我效能與班級經營效能之初始模式（未標準化）

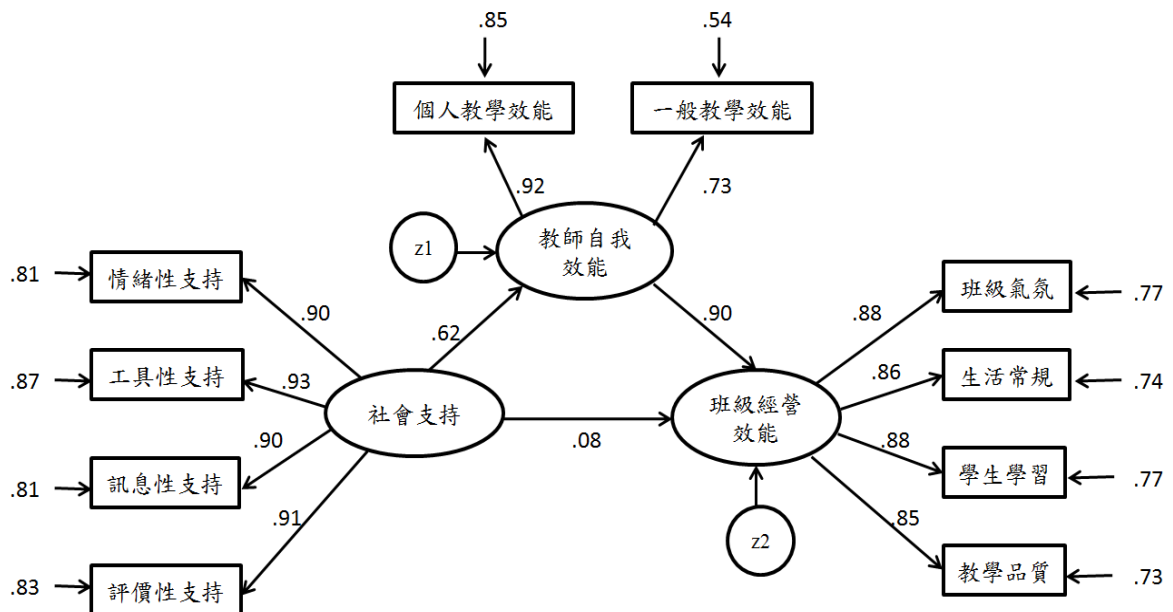


圖 4-3 社會支持、教師自我效能與班級經營效能之初始模式（標準化）

本研究初始模式各變項之參數估計值將其整理成兩個部分，第一部份為社會支持、教師自我效能與班級經營效能初始模式潛在變項與觀察變項間的參數估計，如表 4-20。

由表 4-20 的結果顯示，個別觀察變項的因素負荷量介於.73 至.93 之間，而觀察變項標準誤介於.04 至.06 之間，無標準誤太大的現象。初始模式觀察變項的誤差變異共有 10 個，皆無負的誤差變異，均達到顯著水準。

表 4-20

社會支持、教師自我效能與班級經營效能初始模式潛在變項與觀察變項間之參數估計摘要表

參數	非標準化 估計值	標準誤 S.E.	決斷值 C.R.	<i>p</i> 值	標準化 估計值
評價性支持< --- 社會支持	1.00				.91
訊息性支持< --- 社會支持	1.06	.04	22.85	***	.90
工具性支持< --- 社會支持	1.03	.04	25.08	***	.93
情緒性支持< --- 社會支持	1.02	.05	22.84	***	.90
個人教學效能< --- 教師自我效能	1.00				.92
一般教學效能< --- 教師自我效能	.89	.06	14.06	***	.73
班級氣氛< --- 班級經營效能	1.00				.88
生活常規< --- 班級經營效能	1.08	.05	18.2	***	.86
學生學習< --- 班級經營效能	1.01	.05	19.37	***	.88
教學品質< --- 班級經營效能	.93	.05	18.28	***	.85
教師自我效能< --- 社會支持	.61	.04	10.31	***	.62
班級經營效能< --- 教師自我效能	.89	.05	12.11	***	.90
班級經營效能< --- 社會支持	.08	.05	1.54	.123	.08

****p*<.001

四、整體模式適配度指標

本研究檢驗之適配指標採用多元指標來評鑑，參考陳寬裕、王正華（2010）所使用的適配度指標，包含：

（一）卡方自由度比值 χ^2/df ：當卡方自由度比介於 1-3 之間時，表示研究模式解釋觀察資料時，具有良好的解釋力，而黃芳銘（2002）提出，較寬鬆的規定值是 5。卡方自由度比越小，表示假設模式的共變異數矩陣與觀察資料越適配。

（二）適配度指標(Goodness-of-fit index, GFI)、調整後配適度指標(Adjusted goodness of fit index, AGFI)：此數值判於 0 到 1 之間，其數值愈接近 1，表示模式適配度愈良好；一般判別標準為大於或等於 0.90。

（三）殘差均方和平方根(Root mean square residual; RMR)：RMR 值要越小越好，越小的 RMR 值表示適配度越良好，其值在 0.05 以下是可接受的適配模式。

（四）漸進殘差均方和平方根(Root mean square error of approximation ; RMSEA)：當指標高於 0.10 表示模式的適配度欠佳；指標在 0.08-0.10 之間表示模式尚可，具有普通適配；指標在 0.05-0.08 之間表示模式良好，有合理適配；指標小於或等於 0.05 則表示模型適配度非常良好。

（五）規準適配指數(Normal fit index, NFI)：NFI 值需要大於或等於.90。

（六）比較適配指數(Comparative fit index, CFI)：CFI 值需大於或等於.90。

（七）簡約適配度指數(Parsimony goodness-of-fit index; PGFI)：PGFI 的值介於 0 與 1 之間，其值越大，表示模式的適配度越良好，一般皆授 PGFI 值大於 0.50 為模式可接授的範圍。

（八）簡約調整後之規準適配指數(Parsimony-adjusted NFI, PNFI)：PNFI 值需大於.05。

根據上述條件檢視本研究結構方程模式整體模式適配度，如表 4-21：

表 4-21

整體模式適配度指標檢驗摘要表

適配度指標	理想數值	模式值	衡量標準
絕對適配度指標			
χ^2/df	1~5 之間	3.99	通過
GFI	>0.90	.905	良好
AGFI	>0.90	.901	良好
RMSEA	<.10	.091	尚可
RMR	至少小於 0.1	.002	良好
增量適配度指標			
NFI	>0.90	.948	良好
CFI	>0.90	.960	良好
精簡適配度指標			
PGFI	>0.5	.526	尚可
PNFI	>0.5	.774	尚可

經分析後得到適配程度檢定值： $\chi^2=127.76$ 、 $p<.001$ 、 $df=32$ 、 $\chi^2/df=3.99$ 、 $RMSEA=.091$ 、 $GFI=.905$ 、 $RMR=.002$ 、 $CFI=.960$ 、 $NFI=.948$ 、 $PGFI=.526$ 、 $PNFI=.774$ ，本研究的模型適配度指標調整已是最佳狀態。因此不需進行相關修正，且具備可接受之適配度。

五、模式內在結構適配度指標

從指標變項的信度檢驗來看，多元相關係數的平方(R^2)， R^2 的值愈高且達顯著，表示指標變項能被其潛在變項解釋的變異量愈多，反之則表示指標變項的信度不佳。從指標變項效度檢驗來看，測量模式中指標的因素負荷量均達顯著，表示指標變項能有效的反應出所要測量的構念，其測量誤差要愈小愈好且達顯著，表示指標變項反應潛在變項時，有誤差存在的實質意義(吳明隆、張毓仁，2010)。

本研究模式內在結構適配度指是以 Bogozzi 和 Yi 所提出檢驗標準為依據，來判別模式的內在品質(引自黃芳銘，2009)。

- (一) 觀察變項的項目信度(individual item reliability)， R^2 值在.50 以上。
- (二) 潛在變項的組合信度(composite reliability)，內部一致性指標，用來評估潛在構念指標一致性的程度，其組合信度愈高，表示測量指標間有高度的內在關係，組合信度標準.90 最佳，.80 良好，.70 適中，.60 以上即可。
- (三) 潛在變項的平均變異數抽取量(average variance extracted)，指標變項可以有反應其潛在變項的程度，應於.50 以上。
- (四) 全部參數統計量的估計值均要達顯著水準。

本研究內在結構適配指標檢驗結果如表 4-22，潛在變項的組合信度「社會支持」為.95、「教師自我效能」為.87、「班級經營效能」為.92，分在.60 以上表示本問卷信度良好，測量指標間有高度內在相關。潛在變項的平均變異數抽取量「社會支持」為.83、「教師自我效能」為.70、「班級經營效能」為.75，皆在.50 以上，表示本問卷能有效反應潛在變項上。個別組成信度介於.53 至.86，皆高於.50，表示所有觀察變項各別都具有良好的信度，建構信度介於.73 至.93，符合.60 以上的要求，表示潛在變項具有相當良好的信度。三個潛在變項的平均變異抽取量介於.70 至.83 之間，表示所有潛在變項受到觀察變項的貢獻皆高於誤差的貢獻量(>50%)。綜合上述，所有參數統計量的估計值均達顯著水準，所有指標皆達適配標準，表示內在結構適配度良好。

表 4-22

社會支持、教師自我效能與班級經營效能整體模式館在結構適配度檢定摘要表

觀察變項	因素 負荷量	(R^2) 解釋量	標準 誤	CR 值	組合 信度	平均變異 數抽取量
社會支持					.95	.83
情緒性支持	.90	.81	.01	--		
工具性支持	.93	.86	.01	24.34***		
訊息性支持	.90	.81	.01	22.28***		
評價性支持	.91	.83	.01	22.84***		

(續下頁)

觀察變項	因素 負荷量	(R^2) 解釋量	標準 誤	CR 值	組合 信度	平均變異 數抽取量
教師自我效能					.87	.70
個人教學效能	.92	.85	.02	--		
一般教學效能	.73	.53	.03	14.06***		
班級經營效能					.92	.75
班級氣氛	.88	.77	.01	--		
生活常規	.86	.74	.02	18.62***		
學生學習	.88	.77	.01	19.37***		
教學品質	.85	.72	.01	18.28***		
適配標準值	>.60	>.50	<.50	達顯著	>.60	>.50
模式適配判斷	佳	良好	佳	佳	良好	佳

$p < .001$

六、大專生課輔教師社會支持、教師自我效能對班級經營效能假設模型分析

本研究顯示取樣的資料與研究模式有良好的適配度，為可以接受的模式，因此本研究的模式能夠適當的解釋與預測大專生課輔教師社會支持與教師自我效能對班級經營效能等潛在變數之因果關係。

為了探討「社會支持」透過「教師自我效能」影響「班級經營效能」的間接效果，本研究使用 Bootstrap 法來進一步驗證此間接效果的抽樣變異性，可以用來估計任何統計量之標準誤。

(一) Bootstrap 分析中介效果

使用 AMOS 進行中介效果分析時，主要以 Bootstrap 進行直接與間接效果考驗，不僅可以獲得 p 值還可獲得信賴區間。

判斷步驟的流程，其一「間接效果」在 95% 的信賴區間內包含 0 為未達顯著水準，則為無中介效果；其二直接效果在 95% 信賴區間包含 0 則直接效果不顯著，為完全中介效果；其三「間接效果」、「直接效果」及「總效果」在 95% 信賴區間內不包含 0，且均達顯著水準，則為部分中介效果（李茂能，2009）。

本研究大專生課輔教師在社會支持、教師自我效能與班級經營效能之中介效果情形，透過 Bootstrap 分析，整理成表 4-23：

表 4-23

間接效果與直接效果參數估計摘要表

間接效果	Bootstrap				
	B	SE	β	<i>p</i>	95%信賴區間
社會支持→教師自我效能→班級經營效能	.54	.07	.56	.001	.454~.689
直接效果					
社會支持→教師自我效能	.61	.05	.62	.001	.534 ~ .713
教師自我效能→班級經營效能	.89	.06	.90	.001	.788 ~ 1.01
社會支持→班級經營效能	.08	.07	.08	.185	-.041 ~ .212
社會支持→教師自我效能	.61	.05	.62	.001	.53~.71
教師自我效能→班級經營效能	.89	.07	.90	.001	.79~1.01
社會支持→班級經營效能	.62	.05	.64	.001	.54~.73

註：1.** $p < .01$

2.本研究 Bootstrap 設定重複抽樣一千次；B 為未標準化迴歸係數；SE 為標準誤； β 為標準化迴歸係數

如表 4-23 所示，間接效果（.558， $0.62 \times 0.90 = 0.558$ ）信賴區間不含 0，達顯著效果，表示教師自我效能具有中介效果。在社會支持對班級經營效能的直接效果（0.08）信賴區間含 0，未達顯著效果，表示教師自我效能具有完全中介效果。

第五章 討論、結論與建議

本研究旨在探討大專生課輔教師對社會支持、教師自我效能與班級經營效能之關係，依據第四章研究資料分析的結果進行討論，再歸納成結論。根據研究結果提出具體建議，以供聘請大專生課輔教師機構以及未來研究之參考。本章共分為三節，第一節為討論、第二節為結論、第三節為建議。

第一節 討論

依據本研究之研究結果統整成表 5-1，檢驗研究結果是否支持研究假設，且分別進行討論。

表 5-1

研究結果支持研究假設與否摘要表

研究假設	研究結果	研究結果是否支持研究假設
假設一：不同背景變項的大專生課輔教師知覺社會支持有顯著差異。	性別及是否修習師培課程皆有顯著差異；就讀年級與服務時間則無差異。	部分支持 1-1、1-4
假設二：不同背景變項的大專生課輔教師在教師自我效能有顯著差異。	性別、就讀年級、服務時間及是否修習師培課程皆有顯著差異。	支持

(續下頁)

研究假設	研究結果	研究結果是否支持研究假設
假設三：不同背景變項的大專生課輔教師在班級經營效能有顯著差異。	性別、就讀年級、服務時間及是否修習師培課程皆有顯著差異。	支持
假設四：大專生課輔教師的社會支持、教師自我效能及班級經營效能間有顯著相關。	三者之間有顯著正相關存在。	支持
假設五：社會支持、教師自我效能與班級經營效能模式路徑成立。	結構方程模式路徑成立	支持
假設六：大專生課輔教師的社會支持對教師自我效能有直接影響效果存在。	路徑係數.62， p 值小於.01，達顯著水準。	支持
假設七：大專生課輔教師的教師自我效能對班級經營效能有直接影響效果存在。	路徑係數.90， p 值小於.01，達顯著水準。	支持
假設八：大專生課輔教師的社會支持對班級經營效能有直接影響效果存在。	路徑係數.08， p 值大於.01，未達顯著水準。	不支持
假設九：大專生課輔教師的教師自我效能具有中介社會支持對班級經營效能的影響效果存在。	間接效果顯著表示有中介效果；直接效果未達顯著表示有完全中介效果。	支持

依據本研究結果，綜合討論歸納如下：

一、大專生課輔教師在社會支持、教師自我效能及班級經營效能之現況分析

(一) 大專生課輔教師在社會支持之現況

本研究結果發現大專生課輔教師社會支持各層面平均數高於中間值 3，表示大專生課輔教師能夠感受到課輔夥伴之間的支持，以訊息性支持得分最高，可能

原因為課輔夥伴之間可以透過經驗分享，得到有效的教學資訊，有助於課輔教學，因此得分最高；而情緒性支持得分最低，可能原因為課輔班級是一位老師獨立帶班，無法得到課輔夥伴全程的陪伴，再加上課輔教師來自不同的科系，無法完全敞開心胸與其他夥伴討論自己在課輔教學的心情。

(二) 大專生課輔教師在教師自我效能之現況

本研究結果發現大專生課輔教師的教師自我效能各層面平均數高於中間值3，表示大專生課輔教師能夠知覺到教學自我效能，而在個人教學效能得分最高，可能原因為大專生課輔教師知覺自己能夠良好地掌握班級的氣氛以及學生的學習狀況；而在一般教學效能得分最低，可能原因為課輔教師認為自己的教學影響有限，無法完全克服學生的素質、家庭環境、同儕以及大眾傳播媒體的影響。

(三) 大專生課輔教師在班級經營之現況

本研究結果發現大專生課輔教師的班級經營效能各層面平均數高於中間值3，表示大專生課輔教師能夠知覺到班級經營效能，而在教學品質得分最高，可能原因為大專生課輔教師能夠規畫完整的教學計畫，並運用各種教學的方法的進行教學活動，透過學生的反應再調整自己的教學；而在學生學習得分最低，可能原因為課輔班級的學生為小班制不容易進行小組活動，此外課輔學生除了要完成自己學校的課業外，還得完成課輔教師的進度，對於學習成就本來就不高的學生來說，是很大的負擔，因此要讓學生保持高度的學習興趣難度較高。

二、不同背景變項的大專生課輔教師在社會支持、教師自我效能與班級經營效能之差異情形

綜合以上資料統計分析結果，做逐一探討：

(一) 不同背景變項的大專生課輔教師在社會支持之差異情形

1. 男性大專生課輔教師有較高的社會支持感

本研究的結果顯示，不同性別的大專生課輔教師在社會支持上有顯著差異，表示社會支持因為大專生課輔教師的性別而有所差異，此結果為男性大專生課輔

教師可以感受到較多的社會支持，與過去研究結果不同，可能原因之一為大專生課輔教師並非正式教師；可能原因之二為，本研究男性大專生課輔教師的人數比例約為3比7，人數較少，可能因此較容易受到注意與關懷。

2. 就讀不同年級的大專生課輔教師在社會支持則無顯著差異

本研究的結果顯示，就讀不同年級的大專生課輔教師在社會支持上無顯著差異，表示社會支持並不會因為大專生課輔教師就讀的年級而有所差異，此結果與黃麗君(2006)、林淑雯(2009)、邱筱雯(2011)、林淑賢(2012)、吳淑芬(2012)、謝孟珂(2012)、黃如儀(2014)的研究結果相符；可能原因為大專生課輔教師們過去並無教學經驗，因此無論是就讀大學部或是碩士以上都是能感到課輔夥伴給予的社會支持。

3. 不同服務時間的大專生課輔教師在社會支持則無顯著差異

本研究的結果顯示，服務時間長度不同的大專生課輔教師在社會支持上無顯著差異，表示社會支持並不會因為大專生課輔教師就讀的年級而有所差異，此結果與黃麗君(2006)、邱欣怡(2007)、林淑雯(2009)、邱筱雯(2011)、林淑賢(2012)、謝孟珂(2012)、黃如儀(2014)、詹敏慈(2015)的研究結果相符；可能原因是，由於大專生課輔教師仍有在校課程的壓力，選課的結果不一定，所以每一次的課輔夥伴不一定為相同的人，而在課輔的共同信念下，無論服務時間的長短都能感到課輔夥伴給予的社會支持。

4. 修習師培課程的大專生課輔教師有較高的社會支持感

本研究的結果顯示，是否修習師培課程的大專生課輔教師在社會支持上有顯著差異，表示社會支持因為大專生課輔教師是否有修習師培課程而有所差異；從研究指出，有修習師培課程之大專生課輔教師對社會支持的感受較強，可能原因為修習師培課程的課輔教師有教育相關背景，因此在教學分享、教材資源上能有較多的支持。

以上四個研究結果與研究假設一部分相符，不同背景變項(性別與是否修習師培)的大專生課輔教師在社會支持有顯著相關；而就讀年級與服務時間則無顯

著相關。

(二) 不同背景變項大專生課輔教師在教師自我效能之差異情形

1. 男性大專生課輔教師有較高教師自我效能

本研究的結果顯示，不同性別的大專生課輔教師在教師自我效能上有顯著差異，表示教師自我效能會因大專生課輔教師的性別而有所差異，男性大專生課輔教師的教師自我效能感較女性課輔教師高，此結果與陳俊璋（2009）、顏大凱（2009）、邱國峰（2010）以及姚宛柔（2015）的研究結果相符。雖然大專課輔教師非正式教師，但是在教學情境下是能夠感受到教師自我效能，而男性大專生課輔教師感受較強，可能原因為男性課輔教師在面對困境時較能勇於嘗試、突破，且行動上較為積極。

2. 就讀不同年級的大專生課輔教師在教師自我效能之差異情形

本研究的結果顯示，就讀不同年級的大專生課輔教師在教師自我效能上有顯著差異，表示教師自我效能因為大專生課輔教師就讀的年級而有所差異，此結果與顏大凱（2009）、柯昭明（2013）、葉亭麟（2013）、鄭國良（2013）以及姚宛柔（2015）的研究結果相符。而從研究指出在「個人教學效能」上就讀碩士以上的大專生課輔教師程度較高，可能原因為愈多的學習在教學現場無論是教學技巧或是涵養上也會愈好，對於學生的程度及行為掌握度較高；而在「一般教學效能」上就讀大學部的大專生課輔教師程度較高，可能原因為大學部的課輔教師年紀與學生較接近，較了解學生的想法，較能克服大眾媒體對課輔學生的影響。

3. 不同服務時間的大專生課輔教師在教師自我效能之差異情形

本研究的結果顯示，服務時間不同的大專生課輔教師在教師自我效能上有顯著差異，表示教師自我效能因大專生課輔教師的服務時間長短而有所差異，此結果與朱陳翰思（2002）、陳俊璋（2009）、顏大凱（2009）、林美霞（2010）、鄭國良（2013）、盧思玲（2013）、姚宛柔（2015）、陳雅昕（2015）以及詹媛菱（2016）的研究結果相符。而從研究指出服務時間三學期的大專生課輔教師的「一般教學效能」較服務時間一學期的課輔教師高，可能原因為服務三學期的大專生較理解

學生的家庭背景，經驗也較豐富可以掌握學生之間的影響，而服務四學期與五學期以上沒有達顯著的原因可能為，服務時間較長的大專生課輔教師因為所指導的學生畢業或因為選課時間無法再指導同一班級，所以要重新適應不同的學生，而較無法掌握學生之間的關係；而在服務時間五學期以上的大專生課輔教師的「個人教學效能」較服務時間一學期的課輔教師高，可能原因為服務五學期以上的課輔教師已經能充份了解學生的學習情形以及歸納學生的學習方法，因此能夠輔導學生錯誤的觀念與行為。

4.修習師培課程的大專生課輔教師有較高的教師自我效能

本研究的結果顯示，是否修習師培課程的大專生課輔教師在教師自我效能上有顯著差異，表示教師自我效能因為大專生課輔教師是否有修習師培課程而有所差異；從研究指出修習師培課程的大專生課輔教師對教師自我效能感受較強，可能原因為師培課程中有教學以及輔導相關理論與知識，因此在課輔教學現場時較能夠掌握學生的學習情形及學生的行為表現。

以上四個研究結果與研究假設二相符，不同背景變項（性別、就讀年級、服務時間、是否修習師培）的大專生課輔教師在教師自我效能有顯著相關。

（三）不同背景變項的大專生課輔教師在班級經營效能之差異情形

1.男性大專生課輔教師有較高的班級經營效能

本研究的結果顯示，不同性別的大專生課輔教師在班級經營效能上有顯著差異，表示班級經營效能因為大專生課輔教師的性別而有所差異，從研究中指出男性課輔教師對班級經營效能有較強的感受，較能掌握班級經營的技巧此結果為男性大專生課輔教師的班級經營效能較高，與過去研究結果不同，可能原因之一為大專生課輔教師並非正式教師；可能原因之二為，男性大專生課輔教師會利用一些體育相關的活動，帶領學生增加班級的榮譽以及向心力。

2.就讀不同年級的大專生課輔教師在班級經營效能之差異情形

本研究的結果顯示，就讀不同年級的大專生課輔教師在班級經營效能上有顯著差異，表示班級經營效能因為大專生課輔教師就讀的年級而有所差異，此結果

與過去研究結果不同，從研究指出就讀碩士班以上的大專生課輔教師在「學生學習」、「教學品質」上程度較高，可能原因為就讀碩士班以上的課輔教師在專業知能與相關概念上了解較深，所以能夠按部就班完成學生學習進度，並使用不同的教學方法助學生學習；在「班級氣氛」、「生活常規」是就讀大學部的課輔教師得分較高，可能原因為大學部的課輔教師，在學校有參與社團活動，並能透過從社團習得的團康活動帶入課輔班級，較能帶動班級氣氛，而學生為了能夠從團康活動中獲取勝利，必須遵守遊戲規則，藉此訓練學生的生活常規。

3.不同服務時間的大專生課輔教師在班級經營效能之差異情形

本研究的結果顯示，服務時間不同的大專生課輔教師在班級經營效能上有顯著差異，表示班級經營效能因大專生課輔教師的服務時間長短而有所差異，此研究結果與黃淑寬（2006）、李曉青（2009）、周淑華（2009）、張育綾（2010）、張碧暖（2011）、楊瑞蓮（2011）、陳俊宏（2011）、李姿瑩（2013）以及廖威誠（2014）的研究相符。研究指出服務時間四學期的大專生課輔教師的「學生學習」及「教學品質」較服務時間一學期的課輔教師高，可能原因為服務四學期的課輔教師已經能夠掌握學生的學習進度，過學生的回饋修正自己的教學，讓學生在課堂上保持高度學習興趣。

4.修習師培課程的大專生課輔教師有較高的班級經營效能

本研究的結果顯示，是否修習師培課程的大專生課輔教師在班級經營效能上有顯著差異，表示班級經營效能因大專生課輔教師是否修習師培課程而有所差異，有修習師培課程的大專生課輔教師較未修習師培課程的課輔教師高，可能原因為師培課程有班級經營相關課程，透過理論與實務的結合，而有更高的班級經營效能。

此四個結果與研究假設三部分相符，不同背景變項（性別、就讀年級、服務時間與是否修習師培課程）的大專生課輔教師在班級經營效能有顯著相關。

三、不同背景變項的大專生課輔教師在社會支持、教師自我效能與班級經營效能間之相關情形

(一) 大專生課輔教師之社會支持與教師自我效能為正向顯著相關

本研究中社會支持與教師自我效能呈中度正相關，表示大專生課輔教師的社會支持愈高，其教師自我效能愈高，此結果支持假設 4-1。研究結果與鄭國良(2013)、詹敏慈(2015)、Shen(2009)的研究結果相符，皆認為社會支持與教師自我效能具有正向關係，社會支持感愈高，教師自我效能感也會愈高。

(二) 大專生課輔教師之社會支持與班級經營效能為正向顯著相關

本研究中社會支持與班級經營效能呈現中度正相關，表示大專生課輔教師的社會支持愈高，其班級經營效能愈高，此結果支持假設 4-2。

(三) 大專生課輔教師之教師自我效能與班級經營效能為正向顯著相關

本研究中教師自我效能與班級經營效能呈高度正相關，表示大專生課輔教師的教師自我效能愈高，其班級經營效能愈高，此結果支持假設 4-3。

四、結構方程模式

本研究以結構方程模式探討研究變項之間的因果關係，進而檢驗本研究所提出的假設模式。經由假設模型分析結果可知，本研究之社會支持、教師自我效能與班級經營效能的模式適配程度良好，整體而言在可接受範圍，具有一定的解釋力，此研究結果支持研究假設五。

由模型路徑分析圖得知社會支持對教師自我效能之路徑係數為.62，這說明大專生課輔教師的社會支持會直接影響教師自我效能。大專生課輔教師從課輔夥伴中習得教學相關資訊及經驗，並適時的給予教學上的評價，並應用在教學上以提升教師自我效能，此研究結果支持研究假設六。

教師自我效能對班級經營效能之路徑係數為.95，這說明大專生課輔教師的教師自我效能會直接影響班級經營效能。大專生課輔教師可掌握自己的教學方式及教學能力進而掌握班級氣氛、學生的生活常規、學生的學習以及自己的教學品

質，此研究結果支持研究假設七。

社會支持對班級經營效能之路徑係數為.08，這說明大專生課輔教師的社會支持無法直接影響班級經營效能。但從 Bootstrap 分析中可以發現，社會支持可以透過教師自我效能影響班級經營效能。大專生課輔教師可以從課輔夥伴中得到教學相關資訊及經驗等支持，但若無法掌握自己的教學方式及能力，就無法進而掌握班級經營效能。此研究結果不支持研究假設八，支持研究假設九。

第二節 結論

根據研究結果與分析討論，本研究的結論如下：

一、大專生課輔教師社會支持、教師自我效能及班級經營效能皆屬於中上程度

(一) 大專生課輔教師在社會支持之現況

大專生課輔教師在社會支持方面有不同支持程度，以訊息性支持最高，而後依序為評價性支持、工具性支持，最後為情緒性支持。表示大專生課輔教師在課輔情境下是能感受到課輔夥伴間的支持。

(二) 大專生課輔教師在教師自我效能之現況

大專生課輔教師在教師自我效能方面有不同的程度，以個人教學效能程度最高，一般教學效能程度最低，表示大專生課輔教師能夠感知個人教學效能，而在一般教學效能則是因為外在因素（家庭、同儕、媒體）較無法掌握。

(三) 大專生課輔教師在班級經營效能之現況

大專生課輔教師的班級經營效能方面有不同程度，以教學品質最高，而後依序為班級氣氛、生活常規，最後學生學習。表示大專生課輔教師在課輔情境下在學生的學習方面掌握度較低。

二、不同背景變項的大專生課輔教師在社會支持、教師自我效能及班級經營效能之差異

(一) 大專生課輔教師的性別與是否修習師培課程在社會支持有顯著差異。在性別以男性課輔教師得分較高；在「情緒性支持」與「訊息性支持」中，服務時間以擔任五學期以上的課輔教師得分高於擔任一學期的課輔教師；是否修習師培課程上，以修習師培課程的課輔教師得分較高。

(二) 大專生課輔教師的性別、就讀年級、服務時間與是否修習師培課程在教師自我效能上有顯著差異。在性別以男性課輔教師得分較高；在就讀年級部分，「個人教學效能」以碩士班以上的課輔教師得分較高，「一般教學效能」以大學部的課輔教師得分較高；在服務時間中「個人教學效能」以服務五學期以上的課輔教師得分較高，「一般教學效能」以服務三學期的課輔教師得分較高。

(三) 大專生課輔教師的性別、就讀年級、服務時間及是否修習師培課程在班級經營效能上有顯著差異。性別以男性課輔教師得分較高；在「班級氣氛」、「生活常規」以大學部課輔教師得分較高，在「學生學習」、「教學品質」以碩士班以上的課輔教師得分較高。

三、大專生課輔教師之社會支持、教師自我效能與班級經營效能間有顯著關係

(一) 大專生課輔教師社會支持與教師自我效能的積差相關分析結果顯示，大專生課輔教師社會支持的四個層面「情緒性支持」、「工具性支持」、「訊息性支持」、「評價性支持」和教師自我效能的兩個層面「個人教學效能」、「一般教學效能」有顯著的中度正相關。

(二) 大專生課輔教師社會支持與班級經營效能的積差相關分析結果顯示，大專生課輔教師社會支持的四個層面「情緒性支持」、「工具性支持」、「訊息性支持」、「評價性支持」和班級經營效能四個層面「班級氣氛」、「生活常規」、「學生學習」、「教學品質」有顯著的中度正相關。

(三) 大專生課輔教師的教師自我效能與班級經營效能的積差相關分析結果顯示，

大專生課輔教師的教師自我效能的兩個層面「個人教學效能」、「一般教學效能」和班級經營效能四個層面「班級氣氛」、「生活常規」、「學生學習」、「教學品質」有顯著的高度正相關。

四、大專生課輔教師之社會支持、教師自我效能與班級經營效能之徑路關係

大專生課輔教師的社會支持對教師自我效能呈現正向預測；大專生課輔教師的教師自我效能對班級經營效能能呈現正向預測；大專生課輔教師的社會支持對班級經營效能則無預測效果；透過 Bootstrap 中介分析檢定發現教師自我效能完全中介社會支持與班級經營效能。

第三節 建議

一、給聘請大專生課輔教師之私人機構建議

(一) 大專生課輔教師現況之建議

本研究發現在社會支持中「情緒性支持」的平均數較低，可以透過舉辦檢討會將大專生課輔教師聚集，藉此讓大專生課輔教師交流教學資訊，無論是否修習師培課程的大專生課輔教師，都能夠透過經驗分享得到支持；在教師自我效能中「一般教學效能」的平均數較低，因此可以讓大專生課輔教師在教學前了解學生的家庭背景，並請服務時間超過三學期的課輔教師一同討論教學方針，以提升一般教學效能；而在班級經營效能中「學生學習」的平均數較低，可以在大專生課輔教師正式授課前進行教材教法的相關課程，並要求大專生課輔教師分享自己的教法與其他課輔夥伴彼此交流、並給予建議，藉此改善自己的教學方式，且增加課程的多樣性。

(二) 增加團隊活動及競賽

本研究發現社會支持在「情緒性支持」得分較低，因此可以透過舉辦團隊活

動相關課程，以增加課輔教師之間的熟悉度，並以團隊競賽的方式增加課輔教師之間的聯繫，以及向心力。除此之外，課輔教師透過學習團隊活動的方法，進而利用在班級經營上，也可改善課輔班級學生的生活常規，以提升班級經營效能。

（三）大專生課輔教師可以增加的培訓課程

本研究發現增加教師自我效能可以影響班級經營效能，因此如何讓課輔教師增加教師自我效能，進而掌握學生的學習情形以及學生的行為表現，應成為培訓的重點。

本研究也發現，修習過師培課程的大專生課輔教師無論在社會支持、教師自我效能還是班級經營效能，其表現都顯著差異，因此培訓課程方面可以參考師培課程的科目，選擇合適課程做為培訓重點。

二、給大專生課輔教師之建議

本研究發現社會支持與班級經營效能雖然呈現中度相關，但是直接影響的程度有限，也就是說只有聽課輔夥伴分享教學經驗、傾聽與扶持，是沒有辦法增加班級經營效能，必須先增加自己的教學知能以及輔導學生行為能力，可以透過選修師資培育課程增加其能力，或是透過參與教學工作坊以提升相關能力。

三、對未來研究之建議

（一）研究對象方面

本研究僅以私人機構之大專生課輔教師為研究對象，未包含教育部課輔相關計畫之課輔教師，所以研究結果無法推論至全國大專生課輔教師。因此建議若能納入教育部課輔相關計畫之課輔教師，研究結果將更具代表性。

（二）研究方法方面

本研究僅採用問卷調查法，問卷回收結果受限於研究對象的主觀意識、填答時的情緒、外在環境的影響及填答真實性的影響，若能增加部分質性研究深入了解研究對象對於社會支持、教師自我效能與班級經營效能之想法，將所得的訪談

資料與問卷調查資料相互補充說明，將使研究結果更為詳細。

(三) 研究變項方面

除了社會支持、教師自我效能以外可能還有人格特質、教師情緒管理、生命態度等其他變項會影響班級經營效能。而背景變項除了性別、就讀年級、服務時間與是否修習師培課程之外，可能還有大專生課輔教師就讀的學院別、任教的科目別以及課後輔導教學性質等背景變項會影響社會支持、教師自我效能與班級經營效能，之後的研究可以從這些變項來探討。

參考文獻

一、中文部分

- 井敏珠 (1992)。已婚職業婦女生活壓力與因應策略、社會支持之研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 王保進 (2015)。中文視窗版 SPSS 與行為科學研究 (第二版)。新北市：心理。
- 王智杰 (2013)。臺東縣國民中學校長轉型領導、教師自我效能與教師情緒勞務負荷關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺東大學，臺東縣。
- 古婷菊 (2006)。國中教師幸福感及其相關因素之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 朱陳翰思 (2002)。國民小學教師自我效能感與專業知能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立台中師範學院，臺中市。
- 朱文雄 (1994)。班級經營。高雄：復文。
- 李茂能 (2009)。圖解 AMOS 在學術研究之應用。臺北市：五南圖書出版公司。
- 李冠宏 (2016)。屏東縣國小社會領域教師教學信念與班級經營效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東大學，屏東縣。
- 李新民 (2002)。美國課後輔導方案對國內課後托育的啟示。高雄師大學報，13，235-256。
- 李新民 (2004)。幼兒教師工作壓力，社會支持與身心健康之相關研究。樹德科技大學學報，6(1)，47-68。
- 李姿瑩 (2013)。臺中市國小教師正向管教與班級經營效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。逢甲大學，臺中市。
- 李諺亮 (2014)。雲林縣國民小學學校長轉型領導、學校組織氣氛與教師自我效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立中正大學，嘉義縣。
- 李雯智 (2010)。國小教師自我效能、工作特性、工作滿足、工作倦怠與組織公民行為之關係 (未出版之博士論文)。國立嘉義大學，嘉義市。

- 李源順、林福來 (2003)。實習教師的學習動機、身份與反思互動下的成長。科
學教育學刊，11 (1)，1-25。
- 李玉芬 (2013)。高雄市國小教師班級危機預防與班級經營效能關係之研究 (未
出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 李玉蟬 (1994)。從教師效能理論談班級經營。學生輔導，33，24-29。
- 李曉青 (2009)。國民小學級任教師情緒智慧，逆境商數與班級經營效能之研究
(未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北市。
- 呂孟真 (2005)。國民小學教師班級經營知識與班級經營效能之相關研究-以北部
五縣市為例 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 呂文惠、王金國 (2014) 實習生自評學習成就、實習經驗、與其自我效能關係之
探究。師資培育與教師專業發展期刊，7 (1)，71-92。
- 吳璧如 (2002)。教師效能感之理論分析。教育研究資訊，4，45-64。
- 吳明隆 (2010)。SPSS 操作與應用-問卷統計分析實務。臺北市：五南書局。
- 吳明隆(2010)。論文寫作與量化研究。臺北市：五南。
- 吳明隆 (2013)。SPSS 統計應用學習實務：問卷分析與應用統計。臺北市：五南
書局。
- 吳明隆、張毓仁 (2011a)。SPSS (PASW) 與統計應用分析 I。臺北市：五南書
局。
- 吳明隆、張毓仁 (2011b)。SPSS (PASW) 與統計應用分析 II。臺北市：五南書
局。
- 吳明隆、陳火城 (2007)。高雄市國小教師數學教學信念與自我知覺教學效能關
係之研究。學校行政，48，113-132。
- 吳清山 (1998)。班級經營的基本概念。班級經營 (頁3-32)。臺北市：心理。
- 吳煥烘、林志丞 (2011)。國中教師社會支持、教師自我效能與工作倦怠相關研
究以角色壓力為中介變項。嘉大教育研究學刊，26，25-56。
- 吳淑芬 (2013)。嘉義縣國小教師社會支持、幸福感、校長領導與教學效能之相

- 關研究（未出版之碩士論文）。
- 林沛吟（2011）。弱勢學生參與永齡希望小學課後輔導計畫學習適應之研究（未出版之碩士論文）。國立中正大學，嘉義縣。
- 林美霞（2010）。國小級任教師自我效能與班級經營效能之相關研究（未出版之碩士論文）。國立中正大學，嘉義縣。
- 林湘蓁、張美雲（2013）。臺中市公私立幼兒園教師社會支持與幸福感之相關研究。幼兒教保研究期刊，10，91-110。
- 林志丞（2010）。國中教師社會支與工作倦怠之相關研究以角色壓力、自我效能為中介項（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義縣。
- 林鈺琴、蕭淑月、何慧清（2005）。社會交換理論觀點下組織支持、組織知識分享行為與組織公民行為相關因素之研究：以信任與關係為分析切入點。人力資源管理學報，5(1)，77-110。
- 林萃芄（2011）。臺北市國民小學教師社會支持與教學效能、幸福感之研究（未出版之碩士論文）。臺北市立大學，臺北市。
- 林進丁（2011）。探討符號互動論及其在學校組織文化研究和教育的應用。學校行政霸月利，71，17-37。
- 林淑賢（2012）。國小教師工作壓力與社會支持之研究-以臺北市公立小學為例（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北市。
- 林淑雯（2009）。桃園縣國小教師工作壓力與社會支持之相關研究（未出版之碩士論文）。國立臺東大學，臺東縣。
- 邱國峰（2012）。教師專業發展與教師自我效能之研究-以臺中市國中體育教師為例（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 邱和仁（2005）。高雄縣國小鄉土語言教師教學態度、社會支持與教師自我效能感之相關研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 邱欣怡（2007）。國民小學教師情緒營務與工作倦怠之關係研究-以工作投入、社會支持為調節變項（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。

- 邱筱雯 (2011)。國民小學特教教師社會支持與專業承諾關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 周淑華 (2009)。臺北縣國民小學教師正向管教與班級經營效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 周新富 (1991)。國小教師專業承諾、教師效能信念與學生學業成就關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學教育，高雄市。
- 周郡旂、陳嘉成 (2016)。你累了嗎?影響國中兼任不同職務教師之角色壓力、社會支持與幸福感之實証分析。臺中教育大學學報:數理科技類,30(2),21-43。
- 柯昭明 (2013)。雲嘉地區國民中學教師自我效能與實施合作學習之研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義縣。
- 柯斯媛 (2008) 國中初任導師班級經營策略之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 洪福源 (2007)。高中教師與學生自我效能、集體效能及相關因素之研究 (未出版之博士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。
- 洪儷瑜 (2001)。義務教育階段之弱勢學生的補救教學之調查研究。師大學報，46(1)，45-65。
- 施怡僑、賴志峰 (2013)。國民小學級任教師時間管理與班級經營效能關係之研究。學校行政，87，73-97。
- 凌筱婷 (2015)。高雄市國小教師情緒管理與班級經營效能關係之研究。(未出版之碩士論文)。國立屏東大學，屏東縣。
- 高碧森 (2010)。已婚教保人員在職進修角色衝突與社會支持之研究-以青少年兒童家庭之教保人員為例 (未出版之碩士論文)。中國文化大學，臺北市。
- 高博銓 (2007)。班級經營的社會基礎。中等教育，58(3)，56-71。
- 孫美珠 (2008)。國民小學組織公平、專業承諾與教師效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺東大學，臺東縣。
- 孫志麟 (1999)。教師自我效能：有效教學的關鍵。教育研究資訊雙月刊，7(6)，

170-187。

孫志麟(2003)。教師自我效能的概念與測量。*教育心理學報*，34(2)，139-156。

孫志麟(2009)。建立信心：教師自我效能七部曲。台北市：學富文化。

姚宛柔(2015)。國小代理教師自我效能、專業認同與組織公民行為關係之研究(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。

梁士惠(2011)。青少年社會支持，自我效能與生活滿意度之研究(未出版之碩士論文)。大葉大學，彰化縣。

許惠英、蔡慧敏(2013)。新北市國小健康與體育教師社會支持、自我效能與學校效能之關係。*中原體育學報*，3，68-75。

許端育(2015)。國民小學教師社會支持、教師自我效能與工作家庭增益之關係研究(未出版之碩士論文)。臺北市立大學，臺北市。

張春興(1994)。教育心理學：三化取向的理論與實踐。臺北市：東華書局。

張民杰(2009)。曼托對實習生任教後班級經營之影響。*中等教育*，60(4)，60-81。

張佩娟(2003)。國中輔導教師社會支持與其輔導角色實踐相關之研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。

張瑞村(2008)。中等學校教育實習輔導教師教學輔導方式、實習教師工作價值觀與實習教師教學效能關係之研究。*朝陽人文社會學刊*，6(1)，59-121。

張育綾(2010)。臺北縣國民小學教師人際溝通能力與班級經營效能之研究(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。

張建成(2002)。批判的社會學研究。臺北市：學富書局。

陳正義(2004)。桃竹苗四縣市國小教師之學校績效責任信念與教師效能關係之研究(未出版之碩士論文)。國立新竹師範學院，新竹市。

陳泊旭(2012)。國中導師正向管教與班級經營效能相關之研究。(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。

陳宇杉(2004)。國民小學身心障礙資源班教師教學信念、社會支持、教學行為之關係研究(未出版之碩士論文)。彰化師範大學，彰化市。

- 陳鈺萍 (2004)。國小教師的幸福感及其相關因素之研究 (未出版之碩士論文)。
國立屏東師範學院，屏東縣。
- 陳寬裕、王正華 (2010)。結構方程模型分析實務AMOS的運用。臺北市：五南
圖書出版公司
- 陳惠萍 (2003)。高雄市國小教師閩南語教學態度與教師自我效能感之研究 (未
出版之碩士論文)。國立屏東師範學院國民，屏東縣。
- 陳麗珠 (2008)。弱勢學生照顧政策之檢討與改進。教育研究月刊，172，5-15。
- 陳麗密 (2016)。臺中市公立國民小教師情緒勞務與教師自我效能關係研究 (未
出版之碩士論文)。大葉大學，彰化縣。
- 陳俊宏 (2011)。國小教師參與教師專業發展評鑑成效與班級經營效能關係之研
究 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 陳俊瑋 (2009)。國中教師自我效能感與集體效能感的關係：階層線性模式應用
(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。
- 陳俊瑋、吳璧如 (2010)。國中教師自我效能感與集體效能感的關係。教育政策
論壇，13(3)，127-154。
- 陳英進 (2008)。國中教師自我效能感與集體效能感的關係。教育政策論壇，13(3)，
127-154。
- 陳奎熹 (2001)。教育社會學導論。臺北市：師大書苑。
- 陳雅昕 (2015)。國小教師同儕壓力、社會支持與自我效能之研究 (未出版之碩
士論文)。臺北市立大學，臺北市。
- 陳紋瑤 (2012)。高雄市國小兼任行政職務教師社會支持與幸福感關係之研究 (未
出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 陳羽涵 (2014)。教師領導風格，組織公民行為與班級經營效能之探討-以花蓮縣
小學為例 (未出版之碩士論文)。高苑科技大學，高雄市。
- 黃信禎 (2008)。國民小學級任教師班級經營渾沌現象敏銳度與班級經營效能之
研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。

- 黃漢雯 (2013)。高雄市國小級任教師轉型領導與班級經營效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 黃俐婷 (2014)。以符號互動觀點探究托育服務之親師理心品質。聯合勸募論壇，3(1)，3-23。
- 黃淑寬 (2006)。國小級任教師人格特質、教學信念與班級經營效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺南教育大學，臺南市。
- 黃儒傑 (2008)。教師教學思考的負荷、社會支持及其教學表現：以臺中縣市幼稚園為例。教育心理學報，40(1)，85-106。
- 黃如儀 (2015)。國小教師人格特質、社會支持、工作壓力與幸福感之研究-以新北市公立國小教師為例 (未出版之碩士論文)。臺北市立大學，臺北市。
- 黃雅琪 (2010)。桃園縣國中教師人格特質、社會支持與幸福感之相關研究 (未出版之碩士論文)。銘傳大學，臺北市。
- 曾榮祥 (2012)。課後照顧教師自我效能與教學承諾影響班級經營效能之研究。明新學報，38(1)，205-223。
- 游嫻鈴 (2010)。國立臺灣海洋大學學生擔任弱勢學童課輔教師 (未出版之碩士論文)。國立臺灣海洋大學，臺北市。
- 詹敏慈 (2015)。私立科技大學教師工作壓力、自我效能、正向思考、社會支持與幸福感之研究 (未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 詹媛菱 (2016)。臺北市國民中學輔導教師自我效能與工作壓力關係之研究 (未出版之碩士論文)。明道大學，彰化縣。
- 楊永吉 (2015)。國民小學教師社會支持、信任與教師自我效能之關係研究 (未出版之碩士論文)。臺北市立大學，臺北市。
- 楊士賢 (1997)。國民小學級任教師班級經營信念與班級經營效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。臺北市立師範學院，臺北市。
- 楊宜蓁 (2010)。國小教師人格特質與班級經營效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立東華大學，花蓮市。

- 楊瑞蓮 (2011)。雲林縣國小級任教師情緒管理與班級經營效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立中正大學，嘉義縣。
- 葉亭麟 (2013)。私立高職教師休閒活動參與、情緒智力和教師自我效能之關聯性研究 (未出版之碩士論文)。南台科技大學，臺南市。
- 葉莉莉 (2008)。符號互動理論與護理知識發展。長庚護理，19(3)，346-352。
- 廖淵豪 (2007)。國民小學班級經營效能指標之建構 (未出版之碩士論文)。國立臺東大學，臺東縣。
- 劉惠嬋、胡益進 (2014)。國中教師內外控信念、社會支持及工作壓力與幸福感相關因素之研究：以新北市某國中為例。健康促進與衛生教育學報，41，83-111。
- 劉靖國 (2004)。社會階層化與教育機會均等的社會學分析-以結構功能理論、衝突分析理論與批判理論為分析架構。學校行政，30，59-68。
- 劉威德 (1994)。國中教師教學成敗歸因、社會支持與教學自我效能相關之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 鄭國良 (2013)。國小教師社會支持、教師自我效能與學校效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺東大學，臺東縣。
- 蔡培村、武文瑛 (2004)。領導學：理論、實務與研究。高雄市：麗文。
- 蔡佳璋 (2013)。國民小學教師自我效能感與正向管教實踐之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義縣。
- 盧思玲 (2013)。臺南市國小教師自我效能感與教師專業發展評鑑參與意願相關之研究 (未出版之碩士論文)。南台科技大學，臺南市。
- 賴姝甄 (2009)。臺北縣國中導師家長式領導與班級經營效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。輔仁大學，新北市。
- 簡紅珠 (2006)。以學習成就為主的教師效能研究與教師評鑑。教育資料與研究，73，75-90。
- 謝佩容 (2006)。以衛動研究改善弱勢之家庭國小學童「課後輔導方案」執行的

- 歷程（未出版之碩士論文）。國立成功大學，臺南市。
- 謝孟珂（2012）。國民小學特殊教育教師的社會支持與其工作滿意度之關係（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。
- 謝世徽（2006）。國民小學教師魅力領導與班級經營效能之研究（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 闕美華（2003）。國中小教師情緒智慧、社會支持與工作滿意度之研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化市。
- 顏大凱（2009）。國民中學教師情緒勞務負荷、學校組織氣氛與教師自我效能之關係研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 羅文華（2009）。臺北市國民小學教師知覺學校行銷管理與班級經營效能之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。

二、西文部分

- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of teacher education*, 35(5), 28-32.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. N. Y., W. H.: Freeman.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Bosch, K. (2006). *Planning classroom management: A five-step process to creating a positive learning environment*. C. A., T. O.: Corwin Press.
- Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classroom and students. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 1-18.
- Caplan, G. (1974). *Support system and community mental health: Lecture on concept development*. New York: Behavioral Publications.
- Cavers, L. (1988). *Teacher efficacy: Its relationship to school level organizational conditions and teacher demographic characteristics*. Doctoral dissertation, University of British Columbia.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological bulletin*, 98(2), 310-375.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300-314.
- Chen, P., & Zimmerman, B. (2007). A cross-national comparison study on the accuracy of self-efficacy beliefs of middle-school mathematics students. *The*

Journal of Experimental Education, 75(3), 221-244.

- Edwards, C. H. (1993). *Classroom discipline and management*. N. Y.: Macmillan.
- Emmer, E. T. (1987). Praise and the instructional process. *The Journal of Classroom Interaction*, 32-39.
- Evertson, C. M., Emmer, E. T., Clements, B. S., & Worsham, M. E. (1994). *Classroom management for elementary teachers*. Boston: Allyn and Bacon
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and teacher education*, 4(1), 63-69.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Guralnick, M. J., Hammond, M. A., Nevill, B., & Connor, R. T. (2008). The relationship between sources and functions of social support and dimensions of child- and parent-related stress. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52, 1138-1154.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2004). *Educational administration, policy, and reform: Research and measurement*. USA: Information Age Publishing.
- Hauck, E. L., Snyder, L. A., & Cox, L. E. (2008). Workload variability and social support: Effects on stress and performance. *Current Psychology*, 27(2), 112-125.
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- House, J. S. & Kahn, R. L. (1985), *Measures and concept of social support*, in Cohen, S. & Syme, L. (Eds), *Social support and health*, 83-108. N. Y.: Academic Press.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Brissie, J. S. (1987). Parent involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school

- characteristics. *American Educational Research Journal*, 24(3), 417-435.
- Hudson, P., Skamp, K., & Brooks, L. (2005). Development of an instrument: Mentoring for effective primary science teaching. *Science Education*, 89(4), 657-674.
- Jones, V. F., & Jones, L. S. (1990). *Comprehensive classroom management: Creating positive learning environment and solving problems*. Boston: Allyn & Bacon.
- Oliver, R. M., & Reschly, D. J. (2010). Special education teacher preparation in classroom management: Implications for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 35(3), 188-199.
- Pamela, C. (2003). Traditional vs. retrospective pretests for measuring science teaching efficacy beliefs in preservice teachers. *School Science & Mathematics*, 103(4), 177-185.
- Prins, J. T., Hoekstra-Weebers, J. E., Gazendam-Donofrio, S. M., van de Wiel, H. B., Sprangers, F., Jaspers, F. C., & van der Heijden, F. M. (2007). The role of social support in burnout among Dutch medical residents. *Psychology Health Medicine*, 12(1), 1-6.
- Salami, S. O. (2011). Job stress and burnout among lecturers: Personality and social support as moderators. *Asian social science*, 7(5), 110-121.
- Shen, Y. E. (2009). Relationships between self-efficacy, social support and stress coping strategies in Chinese primary and secondary school teachers. *Stress & Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 25(2), 129-138.
- Shumaker, S. A., & Brownell, A. (1984). Toward a theory of social support: Closing conceptual gaps. *Journal of Social Issues*, 40(4), 11-36.
- Siebert, D. C., Mutran, E. J. & Reitzes, D. C. (1999). Friendship and Social Support: The Important of Role Identity to Aging. Adults. *Social Work*, 44(6), 522-533.

- Stetz, T. A., Stetz, M.C., & Blieses, P. D. (2006). The importance of self-efficacy in the moderating effects of social support on stressor-strain relationships. *Work & Stress, 20*(1),49-59.
- Thoits, P. A. (1982). Conceptual, methodological, and theoretical problems in studying social support as a buffer against life stress. *Journal of Health and Social Behavior, 23*, 145-159.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*, 202-248.
- Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education, 27*(4), 751-761.
- Warren, L. L., & Payne, B. D. (1997). Impact of middle grades' organization on teacher efficacy and environmental perceptions. *The Journal of Educational Research, 90*(5), 301-308.
- White, & Klein. (2002). *Family theories*. C. A., T. O.: Corwin Press.
- Wink, J., & Wink, D. (2004). *Teaching passionately: What's love got to do with it?*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools, 22*(2), 208-223.

附錄一 量表編制與修訂說明

一、社會支持量表部分

分量表	原社會支持量表	修訂之社會支持量表
情緒性支持	我能得到他人對我身心狀況的關懷	1. 我在課輔教學時能得到課輔同伴對我身心狀況的關懷。
	當我心情不好我可以得到友伴的傾聽與扶持	5. 當我課輔教學心情不好時，我可以得到課輔同伴的傾聽與扶持。
	我能得到陪伴，做我面對困難時不會孤單無助。	9. 我能得到課輔同伴的陪伴，在我面對課輔教學困難時不會孤單無助。
	我能與他人完全敞開心胸分享經驗。	13. 我能與課輔同伴完全敞開心胸分享課輔的教學經驗。
	我與同事之間可以彼此寬恕過去的誤會。	17. 我與課輔同伴之間可以彼此寬恕過去的誤會。
	我若有苦惱或困擾時，知己朋友能相互照應，分擔不安的情緒。	19. 我若有關於課輔教學的苦惱或困擾時，課輔同伴能相互照應，分擔不安的情緒。
	我的憤怒與挫折能得到他人的接納。	20. 我在課輔教學時的憤怒與挫折能得到課輔同伴的接納。
工具性支持	有關教學資源使用，我可以得到實質性協助。	2. 有關課輔教學資源使用，我可以得到實質性協助。
	當我工作上有需要時，我能夠得到他人的協助。	6. 當我課輔教學工作上有需要時，我能夠得到其他課輔夥伴的協助
	當我與同事有衝突時，我們都願意放棄一些堅持的觀點以達成協議。	10. 當我與課輔同伴有衝突時，我們都願意放棄一些堅持的觀點以達成協議。
	我能從同事或上司得到產學合作計畫、國科會計畫、或推廣教育相關方面的協助。	14. 我能從課輔同伴或社工身上得到教學、輔導相關方面的協助。
	反向題（不在原量表上）	18. 課輔同伴或社工無法提供課輔教學、輔導相關方面的協助。
訊息性支持	我能得到教學相關的有效資訊。	3. 我能得到與課輔教學相關的有效資訊。
	我能得到教學經驗分享的機會。	7. 我能得到課輔教學經驗分享的機會。
	我能與同事或上司分享研究經驗。	11. 我能與課輔同伴或社工分享教學經驗。
	（不在原量表上）	15. 我能從課輔同伴得到有效的教學資訊。

（續下頁）

分量表	原社會支持量表	修訂之社會支持量表
評價性支持	1. 我能得到建設性的建議。	4. 我能得到 課輔教學上多面向 的建議。
	2. 我能從工作中得到積極的獎勵誘因。	8. 我能從 課輔教學中 得到 成就感與信心 。
	3. 我與同事之間彼此會給與對方建設性的建議。	12. 我與 課輔同伴 之間彼此會給與對方建設性的建議。
	4. 當我發表意見時，我能得到他人的尊重。	16. 當我發表意見時，我能得到 課輔同伴 的尊重。

同事改成同伴：原因為課輔老師的工作並不是正式的工作，所以應以同伴相稱。

二、教師自我效能量表部分

分量表	原教師自我效能量表	修訂之教師自我效能量表
個人教學效能	我能以生動的教學方式，提高學生的學習動機。	1. 在 課輔教學 時，我能以生動的教學方式，提高學生的學習動機。
	我的教學方法能夠提高學生的學習效果。	3. 在 課輔教學 時，我的教學方法能夠提高學生的學習效果。
	我能充分了解並掌握學生的學習狀況。	5. 在 課輔教學 時，我能充分了解並掌握學生的學習狀況。
	我相信自己有足夠的專業知能，能解決學生學習的問題。	7. 我相信自己有足夠的專業知能，能解決 課輔班 學生的學習問題。
	我的教學有助於學生對人事物作正向的價值判斷。	8. 我的教學有助於 課輔班 學生對人事物作正向的價值判斷。
	我認為教室管理對我而言並非難題。	10. 我認為 課輔班 的教室管理對我而言並非難題。
	我能營造教室裡和諧愉快的學習氣氛與環境。	12. 我能營造 課輔 教室裡和諧愉快的學習氣氛與環境。
	我認為自己有能力化解班級衝突事件。	14. 我認為自己有能力化解 課輔班 的班級衝突事件。
	我能全力以赴，使不同能力的學生均能有所進步。	15. 我能全力以赴，使 課輔班上 不同能力的學生均能有所進步。
	我有信心讓學生逐漸矯正他錯誤的觀念與行為。	17. 我有信心讓 課輔 學生逐漸矯正他錯誤的觀念與行為。
我能與學生分享彼此的經驗，促進師生交流。	18. 我能與 課輔 學生分享彼此的經驗，促進師生交流。	

(續下頁)

分量表	原社會支持量表	修訂之社會支持量表
一般教學效能	我認為只要我熱忱認真，沒有什麼教學瓶頸不能突破。	2.我認為只要我熱忱認真，沒有什麼在課輔教學上的瓶頸不能突破。
	無論學生素質如何，我均可發揮一定的教學效果。	4.無論課輔學生素質如何，我均可發揮一定的教學效果。
	在我努力教學下可以助長良好的校風與文化。	刪除（沒有涉及校風問題，因此刪除）
	經由我的教導能克服家庭環境對學生造成的不利影響。	6.經由我的教導能克服家庭環境對課輔學生造成的不利影響。
	我的教學可避免大眾傳播媒體對學生負面的影響。	9.我的教學可避免大眾傳播媒體對課輔學生負面的影響。
	我有能力克服學校不當行政措施對教學的影響。	刪除（沒有涉及學校行政問題，因此刪除）
	我的教學指導能勝過學生受到同儕的影響。	11.我的教學指導能勝過課輔學生受到同儕的影響。
	我能改變社會價值觀對學生的影響。	16.我能改變社會價值觀對課輔學生的影響。
反向題（不在原量表上）	13.我認為就算我認真教學，還是無法突破在課輔教學上的瓶頸。	

三、班級經營效能量表部分

分量表	原社會支持量表	修訂之社會支持量表
班級氣氛	我任課的班上學生，會以身為班級的一份子為榮	1.我課輔班上的學生會以身為班級一份子為榮。
	我任課班上的學生彼此能互相合作，彼此關心。	5.我課輔班上的學生彼此能互相合作及關心。
	我任課的學生遭遇困難時，我會主動關心並給予協助	13.我課輔班上的學生遭遇困難時，我會主動關心並給予協助。
	反向題（不在原量表上）	9.我課輔班上的學生不認為自己是課輔班的一份子。

（續下頁）

分量表	原社會支持量表	修訂之社會支持量表
生活常規	我任課班上的學生都能遵守班級常規。	我課輔班上的學生都能遵守班級常規。
	我任課班上的學生都能認真、專心的上課。	我課輔班上的學生都能認真、專心的上課。
	我在上課時能有效約束或制止學生的偏差行為。	我在課輔教學時能有效約束或制止課輔學生的偏差行為。
學生學習	我任課班上的學生的學習成就都有達到我的要求。	我課輔班上的學生的學習成就都有達到我的要求。
	我任課班上的學生對於老師指定的作業，都能按時繳交。	我課輔班上的學生能按時完成課輔老師指定的作業。
	我任課班上的學生在小組或討論活動中，都能熱烈的參與討論。	我課輔班上的學生在小组活動中，都能夠熱烈的參與。
	我任課班上的學生在課堂學習上遇到困難，都能努力的尋求解決方法。	刪除
	我任課班上的學生在課堂上會主動的發問。	我課輔班上的學生會主動的發問。
	我任課班上的學生對學習都能保持高度的學習興趣。	我課輔班上的學生在課堂中能保持高度的學習興趣。
	我會對學生的學習成果深入了解，並對教學進行檢討。	我會對課輔學生的學習成果深入了解，並對課輔教學進行檢討。
教學品質	我會規畫教學計畫並按部就班的進行教學活動。	我會規畫課輔教學計畫並按部就班的進行教學活動。
	我會經常詢問班上的學生對於課程內容的了解程度。	我會經常詢問課輔班上的學生對於課程內容的了解程度。
	我會運用各種教學媒體，幫助學生了解教材內容。	我會運用各種教學媒體，幫助課輔學生了解教材內容。
	我會靈活運用各種教學方法，幫助學生深入的學習。	我會靈活運用各種教學方法，幫助課輔學生深入的學習。
	我會依據學生的回饋來修正自己的教學方法。	我會依據課輔學生的回饋來修正自己的教學方法。
	我會在上課前準備好教學需要的教具媒體。	我會在上課輔前準備好教學需要的教具媒體。
	我會依據學生的回饋來修正自己的教學方法。	我會依據課輔學生的回饋來修正自己的教學方法。

我任課班上的學生，一律改成：我班上的學生，原因：一位課輔老師只負責一個班。

附錄二 大專生課輔教師社會支持、教師自我效能與班級經

營效能相關之研究

(預試問卷)

親愛的課輔老師您好：

這是一份學術用的研究問卷，共四個部分，您的看法將對本研究有很重要的貢獻。請根據自己的經驗和感受來回答問題，你的回答並沒有「對錯之分」，請安心作答。答案是本研究重要的關鍵，請您仔細閱讀後作答。最後謝謝您的合作和幫忙。

敬祝身體健康，事事順心

東海大學教育研究所指導教授：林啟超博士

研究生：何承穎敬上

第一部分

(一)性別：男生 女生

(二)年級：大學部，年級：研究所，年級：博士班，年級：

(三)參與課輔服務時間：一學期二學期三學期四學期五學期以上

(四)是否有修習師培課程：否 是(勾此選項請繼續寫第五題)

(五)修習師培時間：一學期 一~二學期 二~三學期 三~四學期
四學期以上

第二部分

【填答說明】

下面問題的目的在測驗你對一些身邊事物的看法，無所謂對或錯。請你就該項問題的題意，圈選出一個數字代表你的同意程度；1 代表你"完全不同意"，2 代表"稍微同意"，3 代表"同意"，4 代表"很同意"，5 代表"完全同意"。

例如：1.我能得到課輔教學上多面向的建議。1 2 3 4 5

假如你圈選 5，即代表你完全同意 "我能得到課輔教學上多面向的建議"。

		完 全 不 同 意	稍 微 同 意	同 意	很 同 意	完 全 同 意
1	我在課輔教學時能得到課輔同伴對我身心狀況的關懷。	1	2	3	4	5
2	有關課輔教學資源使用，我可以得到實質性協助。	1	2	3	4	5
3	我能得到與課輔教學相關的有效資訊。	1	2	3	4	5
4	我能得到課輔教學上多面向的建議。	1	2	3	4	5
5	當我課輔教學心情不好時，我可以得到課輔同伴的傾聽與扶持。	1	2	3	4	5
6	當我課輔教學工作上有需要時，我能夠得到其他課輔夥伴的協助。	1	2	3	4	5
7	我能得到課輔教學經驗分享的機會。	1	2	3	4	5
8	我能從課輔教學中得到成就感與信心。	1	2	3	4	5
9	我能得到課輔同伴的陪伴，在我面對課輔教學困難時不會感到孤單無助。	1	2	3	4	5

10	當我與課輔同伴有衝突時，我們都願意放棄一些堅持的觀點以達成協議。	1	2	3	4	5
11	我能與課輔同伴分享教學經驗。	1	2	3	4	5
12	我與課輔同伴之間彼此會給與對方建設性的建議。	1	2	3	4	5
13	我能與課輔同伴完全敞開心胸分享課輔的教學經驗。	1	2	3	4	5
14	我能從課輔同伴或社工身上得到教學、輔導相關方面的協助。	1	2	3	4	5
15	我能從課輔同伴得到有效的教學資訊。	1	2	3	4	5
16	當我發表意見時，我能得到課輔同伴的尊重。	1	2	3	4	5
17	我與課輔同伴之間可以彼此寬恕過去的誤會。	1	2	3	4	5
18	課輔同伴無法提供課輔教學、輔導相關方面的協助。	1	2	3	4	5
19	我若有關於課輔教學的苦惱或困擾時，課輔同伴能相互照應，分擔不安的情緒。	1	2	3	4	5
20	我在課輔教學時的憤怒與挫折能得到課輔同伴的接納。	1	2	3	4	5

第三部分

題號		完全不同意	稍微同意	同意	很同意	完全同意
1	在課輔教學時，我能以生動的教學方式，提高學生的學習動機	1	2	3	4	5
2	我認為只要我熱忱、認真，就可以突破課輔教學上的瓶頸。	1	2	3	4	5
3	在課輔教學時，我的教學方法能夠提高學生的學習效果。	1	2	3	4	5
4	無論課輔學生素質如何，我均可發揮一定的教學效果。	1	2	3	4	5
5	在課輔教學時，我能充分了解並掌握學生的學習狀況。	1	2	3	4	5
6	經由我的教導能克服家庭環境對課輔學生造成的不利影響。	1	2	3	4	5
7	我相信自己有足夠的專業知能，能解決課輔班學生的學習問題。	1	2	3	4	5
8	我的教學有助於課輔班學生對人事物作正向的價值判斷。	1	2	3	4	5
9	我的教學可避免大眾傳播媒體對課輔學生負面的影響。	1	2	3	4	5
10	我認為課輔班的教室管理對我而言並非難題。	1	2	3	4	5
11	我的教學指導能勝過課輔學生受到同儕的影響。	1	2	3	4	5
12	我能營造課輔教室裡和諧愉快的學習氣氛與環境。	1	2	3	4	5
13	我認為就算我認真教學，還是無法突破在課輔教學上的瓶頸。	1	2	3	4	5
14	我認為自己有足夠的能力化解課輔班的班級衝突事件。	1	2	3	4	5
15	我能全力以赴，使課輔班上不同能力的學生均能有所進步。	1	2	3	4	5
16	我能改變社會價值觀對課輔學生的影響。	1	2	3	4	5

17	我有信心讓課輔學生逐漸矯正他錯誤的觀念與行為。	1	2	3	4	5
18	我能與課輔學生分享彼此的經驗，促進師生交流。	1	2	3	4	5

第四部分

題號		完全不同意	稍微同意	同意	很同意	完全同意
1	我課輔班的學生會以身為班級一份子為榮。	1	2	3	4	5
2	我課輔班的學生都能遵守班級常規。	1	2	3	4	5
3	我課輔班的學生學習成就都有達到我的要求。	1	2	3	4	5
4	我會對課輔學生的學習成果深入了解，並對課輔教學進行檢討。	1	2	3	4	5
5	我課輔班的學生彼此能互相合作及關心。	1	2	3	4	5
6	我課輔班的學生都能認真、專心的上課。	1	2	3	4	5
7	我課輔班的學生能按時完成課輔老師指定的作業。	1	2	3	4	5
8	我會規畫課輔教學計畫並按部就班的進行教學活動。	1	2	3	4	5
9	我課輔班的學生不認為自己是課輔班的一份子	1	2	3	4	5
10	我課輔班的學生在小組活動中，都能夠熱烈的參與。	1	2	3	4	5
11	我會經常詢問課輔班上的學生對於課程內容的了解程度。	1	2	3	4	5
12	我會運用各種教學媒體，幫助課輔學生了解教材內容。	1	2	3	4	5
13	我課輔班的學生遭遇困難時，我會主動關心並給予協助。	1	2	3	4	5
14	我會靈活運用各種教學方法，幫助課輔學生深入的學習。	1	2	3	4	5
15	我在課輔教學時能有效約束或制止課輔學生的偏差行為	1	2	3	4	5
16	我會依據課輔學生的回饋來修正自己的教學方法。	1	2	3	4	5
17	我課輔班的學生會主動的發問。	1	2	3	4	5
18	我會在上課輔前準備好教學需用的教具媒體。	1	2	3	4	5
19	我課輔班的學生在課堂中能保持高度的學習興趣。	1	2	3	4	5

填答完畢，感謝您的幫忙!

祝福各位課輔教師教學順利!

附錄三 大專生課輔教師社會支持、教師自我效能與班級經

營效能相關之研究

(正式問卷)

親愛的課輔老師您好：

這是一份學術用的研究問卷，共四個部分，您的看法將對本研究有很重要的貢獻。請根據自己的經驗和感受來回答問題，你的回答並沒有「對錯之分」，請安心作答。答案是本研究重要的關鍵，請您仔細閱讀後作答。最後謝謝您的合作和幫忙。

敬祝身體健康，事事順心

東海大學教育研究所指導教授：林啟超博士

研究生：何承穎敬上

第一部分

(一)性別：男生 女生

(二)年級：大學部，年級：研究所，年級：博士班，年級：

(三)參與課輔服務時間：一學期二學期三學期四學期五學期以上

(四)是否有修習師培課程：否 是(勾此選項請繼續寫第五題)

(五)修習師培時間：一學期 一~二學期 二~三學期 三~四學期
四學期以上

【填答說明】

下面問題的目的在測驗你對一些身邊事物的看法，無所謂對或錯。請你就該項問題的題意，圈選出一個數字代表你的同意程度；1 代表你"完全不同意"，2 代表"稍微同意"，3 代表"同意"，4 代表"很同意"，5 代表"完全同意"。

例如：1.我能得到課輔教學上多面向的建議。1 2 3 4 5

假如你圈選 5，即代表你完全同意 "我能得到課輔教學上多面向的建議"。

		完 全 不 同 意	稍 微 同 意	同 意	很 同 意	完 全 同 意
1	有關課輔教學資源使用，我可以得到實質性協助。	1	2	3	4	5
2	我能得到課輔教學上多面向的建議。	1	2	3	4	5
3	當我課輔教學心情不好時，我可以得到課輔同伴的傾聽與扶持。	1	2	3	4	5
4	當我課輔教學工作上有需要時，我能夠得到其他課輔夥伴的協助。	1	2	3	4	5
5	我能得到課輔教學經驗分享的機會。	1	2	3	4	5
6	我能得到課輔同伴的陪伴，在我面對課輔教學困難時不會感到孤單無助。	1	2	3	4	5
7	當我與課輔同伴有衝突時，我們都願意放棄一些堅持的觀點以達成協議。	1	2	3	4	5
8	我能與課輔同伴分享教學經驗。	1	2	3	4	5
9	我與課輔同伴之間彼此會給與對方建設性的建議。	1	2	3	4	5

10	我能與課輔同伴完全敞開心胸分享課輔的教學經驗。	1	2	3	4	5
11	我能從課輔同伴身上得到教學、輔導相關方面的協助。	1	2	3	4	5
12	我能從課輔同伴得到有效的教學資訊。	1	2	3	4	5
13	當我發表意見時，我能得到課輔同伴的尊重。	1	2	3	4	5
14	我與課輔同伴之間可以彼此寬恕過去的誤會。	1	2	3	4	5
15	我若有關於課輔教學的苦惱或困擾時，課輔同伴能相互照應，分擔不安的情緒。	1	2	3	4	5
16	我在課輔教學時的憤怒與挫折能得到課輔同伴的接納。	1	2	3	4	5
17	無論課輔學生素質如何，我均可發揮一定的教學效果。	1	2	3	4	5
18	在課輔教學時，我能充分了解並掌握學生的學習狀況。	1	2	3	4	5
19	經由我的教導能克服家庭環境對課輔學生造成的不利影響。	1	2	3	4	5
20	我的教學可避免大眾傳播媒體對課輔學生負面的影響。	1	2	3	4	5
21	我的教學指導能勝過課輔學生受到同儕的影響。	1	2	3	4	5
22	我能營造課輔教室裡和諧愉快的學習氣氛與環境。	1	2	3	4	5
23	我認為自己有足夠的能力化解課輔班的班級衝突事件。	1	2	3	4	5
24	我能全力以赴，使課輔班上不同能力的學生均能有所進步。	1	2	3	4	5
25	我有信心讓課輔學生逐漸矯正他錯誤的觀念與行為。	1	2	3	4	5
26	我課輔班的學生會以身為班級一份子為榮。	1	2	3	4	5
27	我課輔班的學生都能遵守班級常規。	1	2	3	4	5
28	我課輔班的學生學習成就都有達到我的要求。	1	2	3	4	5
29	我課輔班的學生彼此能互相合作及關心。	1	2	3	4	5
30	我課輔班的學生都能認真、專心的上課。	1	2	3	4	5
31	我課輔班的學生能按時完成課輔老師指定的作業。	1	2	3	4	5
32	我會規畫課輔教學計畫並按部就班的進行教學活動。	1	2	3	4	5
33	我課輔班的學生在小組活動中，都能夠熱烈的參與。	1	2	3	4	5
34	我會經常詢問課輔班上的學生對於課程內容的了解程度。	1	2	3	4	5
35	我課輔班的學生遭遇困難時，我會主動關心並給予協助。	1	2	3	4	5
36	我會靈活運用各種教學方法，幫助課輔學生深入的學習。	1	2	3	4	5
37	我在課輔教學時能有效約束或制止課輔學生的偏差行為	1	2	3	4	5
38	我會依據課輔學生的回饋來修正自己的教學方法。	1	2	3	4	5
39	我課輔班的學生在課堂中能保持高度的學習興趣。	1	2	3	4	5

填答完畢，感謝您的幫忙!

祝福各位課輔教師教學順利!